136

Collezione di Libri
D'ISTRUZIONE E D'EDUCAZIONE

SCRITTI PEDAGOGICI

DI

P. VILLARI

Prezzo L. 3

1868
PRESSO G. B. PARAVIA E COMP.
FIRENZE Via Ghibellina, N° 110. — TORINO Via Doragrossa, N° 23. — MILANO Gall. De Cristoforis, N° 16 e 17.

SCRITTI

PEDAGOGICI

DI

P. VILLARI

1868

PRESSO G. B. PARAVIA E COMP.

FIRENZE Via Ghibellina, N. 110. — TORINO Via Doragrossa, N. 23. — MILANO Galleria De Cristoforis, N. 16 e 17.

AL LETTORE

Questo volume di *Scritti pedagogici* contiene principalmente la terza ristampa della mia *Relazione* sulle Scuole elementari dell'Inghilterra e della Scozia, riveduta e condotta, con un Appendice, sino ai primi del corrente anno. Il lettore potrà così giudicare, in che modo l'Inghilterra segue il suo cammino, e dove s'avvia. Nuove riforme s'aspettavano ancora in questo anno; ma la quistione della Chiesa d'Irlanda le ha per ora sospese.

Segue uno scritto sulle scuole secondarie della Germania, che io pubblicai dopo aver visitato, per la seconda volta, quel paese nel 1865.

Il terzo lavoro tratta una quistione particolare; ma che io credo importante assai, per l'avvenire delle nostre università.

E finalmente l'ultimo lavoro è un breve e sommario rapporto che io feci appena tornato da Parigi,

nello scorso anno, sulla parte presa dall' Italia nella sezione scolastica della Esposizione universale.

Questi scritti vennero in luce, per promuovere, secondo le mie forze, la causa del pubblico insegnamento in Italia. Con questo medesimo intento, li ho riveduti e li ripubblico ora. E dopo ciò non mi resta da aggiungere altro, che raccomandarmi alla indulgenza del lettore.

L'ISTRUZIONE ELEMENTARE

NELL'INGHILTERRA E NELLA SCOZIA

RELAZIONE

del Professore

PASQUALE VILLARI

AL COMITATO DELL'ESPOSIZIONE INTERNAZIONALE

del

1862

AVVERTENZA DELL' AUTORE.

Dal 1862, *anno in cui cominciai, la prima volta, a stampare questa Relazione, sono sopravvenuti in Inghilterra e altrove molti cambiamenti. Io perciò aggiungo qualche nota, che sarà indicata con lettere dell'alfabeto, a differenza delle altre, che sono indicate con numeri. Le aggiunte di nuove notizie, relative a tempi posteriori, saranno facilmente visibili.*

INTRODUZIONE [1]

—

Onorevoli Signori,

Il giorno 20 aprile di questo anno, onorandomi della vostra fiducia, mi davate il titolo di *giurato aggiunto* presso l'Esposizione di Londra, e un incarico speciale di rivolgere la mia attenzione *particolarmente a tutto ciò che ha relazione ai metodi d'istruzione ed alla educazione popolare in Inghilterra.* Pochi giorni dopo, una lettera delle SS. VV. m'invitava ad affrettare la mia partenza, perchè l'Esposizione sarebbe aperta il 1° di maggio.

Bisogna che, innanzi tutto, io esponga francamente in quali condizioni ho potuto fare queste ricerche, e scrivere la mia relazione; acciò, se essa riuscirà in molte parti imperfetta ed incompiuta, non mi venga attribuito a mancanza di zelo e di buona volontà nell'adempiere il mio ufficio.

Quando ebbi notizia dell'incarico affidatomi, non

(1) Questo lavoro, già pubblicato la prima volta nelle *Effemeridi di Pubblica Istruzione*, fu cominciato a scrivere subito dopo l'Esposizione universale di Londra, cioè alla fine del 1862, e fu compiuto nel 1863. Per questa ragione sono, qualche volta, accennati come contemporanei, fatti già trascorsi.

ero apparecchiato a questo viaggio; non mi ero molto occupato della pubblica istruzione in Inghilterra, nè avevo il tempo necessario a fare quegli studi che avrebbero agevolato le mie ricerche. Io sapevo che una discussione sulla educazione del popolo s'agitava con grandissimo calore in quel paese; ma ero assai lontano dall'immaginarne l'importanza, e dal figurarmi le proporzioni che aveva preso. Sfogliando in fretta le Riviste inglesi, fui sorpreso di trovare in ogni numero di esse lunghissimi articoli sulla istruzione popolare, che citavano sempre un numero quasi sterminato di libri, d'opuscoli, di parlamentari discussioni e di pubblicazioni del governo (*bloo-books*) intorno al medesimo soggetto. Conoscevo il gran pregio dei libri popolari dell'Inghilterra; ma non sapevo che si fosse accumulata così vasta mole di statistiche, di ricerche ed osservazioni d'ogni genere, intorno ad un soggetto di cui, cinquant'anni sono, gl'Inglesi appena riconoscevano tutta l'importanza.—Un giornale molto riputato, parlando dell'Inghilterra, senza includervi l'Irlanda nè la Scozia, diceva: « Negli ultimi 12 o 15 anni è sorta » fra di noi una nuova letteratura, abbiamo creato 100 » professori di scuole normali, 50 nuovi ispettori, ed » ogni anno diamo circa 1500 maestri elementari con » diploma ». Queste parole ritraevano il vero, e mi facevano misurare tutta la difficoltà dell'impresa che avevo assunta.

Io vidi nei giornali, che intorno a questo soggetto continuava sempre una discussione agitata con molto calore, e nella quale pigliavano parte uomini come Palmerston, Russell, Gladstone, e soprattutto lord Brougham, il veterano di queste battaglie, in cui le opinioni diverse avevano lottato con tanta energia, da agitare qualche volta tutto il paese. Sorgeva il dicastero della pubblica istruzione, che presentava e di-

scuteva nelle Camere un *Nuovo Codice d'istruzione*, contro al quale i maestri scagliavano un diluvio d'ingiurie e di opuscoli.

Ad una quistione così grave se ne connettevano poi mille altre, che la rendevano sempre più complicata e difficile. Mi veniva fra le mani un numero del *Times* (25 aprile 1861), nel quale leggevo un lungo discorso, pronunciato dal Gladstone, in una distribuzione di premi fatta nelle scuole popolari del Lancashire. L'illustre oratore parlava lungamente sugli esami e sul modo di farli; li voleva in tutte le scuole pubbliche e private, e concludeva dicendo: «Il nostro secolo, che è un secolo di battelli a vapore e strade ferrate, di libertà e nazionalità, sarà ancora un secolo d'esami». — Il *Times*, commentando quel discorso, narrava la parte presa dal Russell nel combattere e dal Palmerston nel sostenere le idee del Gladstone; trattava quel soggetto, come se fosse una quistione politica di grande importanza. Invero, si tratta oggi di aprire a libero concorso tutti gli impieghi che si davano prima solo ai ricchi, per danaro o per favore; ed in molte parti dell'amministrazione la riforma è già attuata.

Il fatto è grave assai per l'Inghilterra. In un paese così aristocratico, sottoporre alla stessa norma, ricevere nei medesimi impieghi e senza distinzione, i figli del popolo e dei Lordi, vuol dire uno stimolo grandissimo all'istruzione popolare ed un terribile colpo al feudalismo. Si apre una porta alla democrazia. Ma ciò che più di tutto è maraviglioso a considerarsi, si è come di queste riforme, non il popolo, ma l'aristocrazia stessa si faccia iniziatrice. Fiduciosa ne'suoi destini, non abbandona la generosità e l'orgoglio tradizionale, sicura che una libera lotta servirà solo a rinfrancare le proprie forze, e che sollevando il popolo, solleverà se stessa.

Insieme con questa, molte altre quistioni vengono a collegarsi con la pubblica istruzione in Inghilterra; e nel partire d'Italia, io appena aveva avuto il tempo di misurare le gravi difficoltà cui andavo incontro.

Invano sperai a Torino di ricevere qualche aiuto, qualche lume, o almeno incoraggiamento da quei moltissimi, i quali vanno sempre ripetendo che bisogna imitar l'Inghilterra. Per imitarla, io pensavo fra me, bisogna prima studiarla; ed è un savio consiglio quello del Comitato, d'inviare commissarj e giurati ad iniziare delle ricerche. Ma, invece, mi parve che non pochi supponessero il nostro viaggio essere piuttosto una gita di piacere; e alcuni professori con molta franchezza mi dissero: Che strana idea è questa di volere studiare la pubblica istruzione in Inghilterra! In Francia o in Germania s'intende; ma in Inghilterra, dove le università ed i licei sono ancora come nel medio evo, che cosa volete osservare? (1).

Incontrai anche un nostro egregio scrittore, che ha pubblicato lavori pregevoli intorno alla pubblica istruzione, e fatto alla Camera, sul medesimo soggetto, discorsi molto applauditi. Egli che sedeva allora in alto ufficio, con molta benevolenza e molta gravità mi disse:

(1) È mio debito di qui ricordare, che l'Italia possiede da lungo tempo un eccellente lavoro sulla istruzione elementare in Inghilterra, nelle lettere che il sig. Errico Mayer mandava più di 30 anni sono alla *Guida dell'Educatore*. Ma allora l'Inghilterra cominciava appena ad entrare nella via, in cui solamente più tardi fece i suoi grandi progressi. Tuttavia questo non scema punto il merito grande del libro d'uno scrittore caro all'Italia, che fece, nelle parti più civili d'Europa, un viaggio pedagogico in cui raccolse notizie pregevolissime. (I suoi scritti vengono ora ristampati a Firenze, 1867). Anche il marchese Carlo Torrigiani di Firenze viaggiò l'Europa in quel tempo, collo scopo di promuovere in Toscana quella popolare istruzione di cui si rese così benemerito.

— Cercate di vedere e studiare in Inghilterra i libri popolari; quelli meritano la pena d'occuparsene. Quanto alle scuole del popolo, credetemi, è tempo perduto. Noi abbiamo in Piemonte dei metodi per insegnare a leggere, scrivere e computare, nel più breve tempo possibile. Più facilmente l'Inghilterra potrebbe imitar noi. —

Queste parole dovevano scoraggiarmi. Egli era, infatti, assai facile comprendere che andare a Londra per leggere dei libri elementari non metteva il conto. Più facile sarebbe stato commetterli ad un libraio, per istudiarli a comodo in Italia. Nondimeno, io mi persuasi che il mio viaggio sarebbe stato utile in ogni modo, ragionando così: il popolo inglese è meglio di ogni altro educato a libertà, è certo fra i più intelligenti, operosi ed onesti che vi sieno in Europa. Ora, questo popolo viene educato nelle scuole inglesi, deve esser quindi assai utile studiarle e conoscerle, non fosse altro, per imparare come con cattive scuole si possa formare un popolo eccellente. Voglio bene, che in un paese libero la comunanza degli uomini fra cui si vive, dia, per mille e diverse vie, un'educazione assai più efficace e più continua, che non può fare la scuola; nondimeno rimane sempre vero che nella età, in cui più facilmente si forma e si modifica il carattere degli uomini, e si pigliano nuove consuetudini, in quella età, quasi tutto il popolo inglese passa attraverso le scuole inglesi. Che cosa vi guadagna, che cosa vi perde? Che virtù vi acquista o che vizi vi contrae? Questa è pure una domanda a cui, se saprò dare una risposta anche incompiuta, non avrò del tutto perduto il mio tempo.

Da un altro lato, avendo passati molti anni nell'insegnamento pubblico e privato, avendo avuto opportunità di conoscere assai da vicino l'ordinamento del Ministero a Torino, e vedendo in Italia tanti vecchi

sistemi che crollano, e così numerosi e vani tentativi di comporne uno nuovo, era ben naturale che molti dubbj e molte difficoltà si presentassero alla mia mente, e che io sperassi in questo viaggio risolverne qualcuna. Comprendevo che così avrei allargato i confini del mio lavoro, oltre i limiti impostimi; tuttavia previdi, sin dal principio, che mi sarebbe stato difficile, se non del tutto impossibile, il non lasciarmi qualche volta deviare da quello che doveva essere il mio scopo principale. Già alla mia mente s'affacciavano molte di quelle quistioni che più si discutono, di quegli inconvenienti che più si deplorano fra noi, in fatto di pubblica istruzione. Forse, io pensavo, il caso stesso mi potrà presentare qualche risposta; ed io non mi lascerò sfuggire la favorevole occasione, nè il Comitato Regio vorrà farmene carico.

E così volevo raccogliere una serie di domande sulle quistioni, che fra di noi più importerebbe risolvere; ma subito mi accorsi che l'impresa era troppo ardua e complicata, le principali difficoltà che noi troviamo essendo, più che altro, politiche. Nello stato presente d'Italia, pochi son quelli che possono occuparsi seriamente di pubblica istruzione. Nella Camera e nel paese v'è quasi anarchia d'idee su questo soggetto. Si grida: non vogliamo ispettori, non vogliamo regolamenti, non burocrazia, non la legge Casati, non vogliamo neppure un Ministero di pubblica istruzione. Ma quando si viene al *quid agendum*, allora nessuno sa rispondervi. I più aspri gridatori, se per avventura salgono al potere, non fanno che continuare, come tutti gli altri, a portare nelle nuove provincie quella medesima legge Casati, contro cui avevano tanto protestato.

Ed invero, di tutte le leggi che aveva l'Italia, questa solamente è nata in tempi di libertà. I vecchi sistemi, caduti o crollanti, hanno il torto d'essere nati col di-

spotismo, e se v'è in essi qualche parte che meriterebbe d'essere conservata e rispettata, riesce difficilissimo il farlo; giacchè è sempre opera assai più malagevole innestare insieme molte leggi diverse, in luogo di diffonderne una sola. Oltre di che, colle consuetudini che ci ha lasciate il dispotismo, di non pubblicare nè statistiche, nè rapporti, nè ragguagli di sorta intorno all'andamento ed ai risultati che dànno le nostre presenti istituzioni, ci mancano le cifre e la statistica dei fatti; e quindi ci troviamo sempre su di un terreno mal fermo, quando vogliamo difendere una istituzione, che abbia contro di sè la prevenzione di esser l'opera di governi dispotici (*a*).

Bisognerebbe allora risalire ai principj generali della pubblica istruzione; ma il ministro o il deputato, che s'attentasse di sollevare una tal quistione, troverebbe una Camera preoccupata di quistioni troppo più urgenti, per potergli dare ascolto; troverebbe tante opinioni quanti sono individui. Quindi è che, se non viene un poco di calma, o se non si trova chi, avendo nuove idee, abbia del pari tanta autorità e coraggio da saperle quasi imporre, la logica inevitabile dei fatti porterà seco la piena ed assoluta attuazione della legge Casati. E solo allora si comincerà colla esperienza ad esaminarla seriamente, per modificarne quelle parti che meritano d'esserlo.

Un altro inconveniente, che molti osservano nella pubblica istruzione, ci porterebbe anch'esso fuori di strada, ad esaminare quistioni di generale amministrazione. Noi abbiamo dei ministri e segretari generali che mutano di continuo, e che, occupati nella

(*a*) Oggi finalmente le statistiche si stampano. Ma per la pubblica istruzione, le sole cifre dicono troppo poco; bisogna avere relazioni e inchieste fatte da uomini competenti.

Camera, nei Consigli, nelle udienze, sono i soli responsabili di migliaia d'affari e di risoluzioni, che possono appena sottoscrivere. Quindi ne segue, che queste minute faccende, senza potere essere scrupolosamente considerate, tolgono il tempo ad uomini che dovrebbero dedicarlo a cose più gravi. Oltre di che, in questo modo, una parte della responsabilità ministeriale diviene effimera, e spesso avvengono errori, di cui niuno può essere legalmente rimproverato. Non il capo di divisione, che è quasi umiliato dal non avere alcuna ombra di responsabilità; non il ministro o il segretario generale, dai quali non si può pretendere che leggano ogni giorno migliaia di fogli. Io non citerò l'Inghilterra; ma coloro che citano la Francia in difesa di questo ordinamento dei Ministeri, sono ben lontani dal sapere quanto essi sieno più dicentrati dei nostri, e come sieno ivi maggiore l'autorità e la responsabilità d'un capo d'ufficio, che spesso non solo decide affari, ma nomina anche impiegati di sua elezione. Rammenterò solo che, mentre a Parigi io facevo queste osservazioni nel Ministero di pubblica istruzione, il comm. Scialoia era venuto nelle medesime conclusioni, esaminando quello delle finanze. Io credo che oggi sia da molti riconosciuta fra noi la necessità di due riforme: più larghe attribuzioni ai capi d'uffizio, ed un segretario generale che non sia uomo politico, ma amministrativo, e rimanga stabilmente alla direzione degli affari, per tenerne fermo l'indirizzo, nella continua mutazione dei ministri. Nè questo impedirebbe di fare in alcuni casi, come l'Inghilterra, che al segretario amministrativo ne aggiunge uno politico. Noi abbiamo generalmente ingrandite le divisioni e cresciutone il numero, ecco tutto; ma registri, archivi, ogni cosa nei ministeri conserva ancora un non so che di patriarcale, che vi rammenta la buona

fede del Piemonte, il quale si reggeva come una piccola famiglia; niente vi dà veramente l'idea d'una macchina che deve muovere ventidue milioni d'uomini. Per troppo accentrare s'è in modo scemata la forza del Governo, che la spedizione degli affari ne viene inceppata di molto, anche quando vi sono impiegati abilissimi e volonterosi.

Ora se noi consideriamo, che il bisogno principale e più urgente, che abbiamo in fatto di pubblica istruzione, si riduce a diffondere per tutto le scuole popolari; se osserviamo, che questo non può farsi senza un'azione continua, costante, irremissibile del Governo verso i municipj, si vedrà facilmente quanto debba nuocere l'avere una macchina amministrativa che cammini con lentezza e con disordine. Dite lo stesso dei licei e di tutte quelle scuole che cadono o sorgono continuamente, in un paese che esce appena dalla rivoluzione. Io dirò francamente, che più volte ho visto decadere qualche scuola governativa, per cause facilmente rimediabili, senza che il Governo per lungo tempo se ne potesse accorgere, senza che ne potesse incolpare alcuno.

La vita circola ancora assai lentamente fra di noi; e se la mano del Governo giunge o tarda o a scosse inaspettate, che la fanno parer violenta, i rapporti che passan fra una provincia e l'altra d'Italia non sono meno lenti, nè meno interrotti. Citerò un fatto che mi pare assai notevole.

Nel giugno dell'anno 1861, passando per Bologna, fui invitato dal ministro De Sanctis ad esaminare lo stato della pubblica istruzione in quella città. Vi trovai provveditore degli studii il sig. Neyrone, pel quale concepii subito una grandissima stima, perchè in lui imparai a conoscere quanto può fare un uffiziale del Governo, abile, energico ed operoso. Fra le molte cose

che dovetti ammirare in Bologna, una fu la rapida e quasi prodigiosa apertura di nove scuole serali in meno d' un mese, alle quali assistevano circa ottocento alunni. Ma s'era venuto a questo risultato dopo un'esperienza fallita. Nelle prime scuole s'insegnò fisica, chimica elementare e simili; nessuno vi andò, mancando ai più l'istruzione elementare. Si cominciò allora col disegno lineare, e v'andarono parecchi; si discese più basso ancora, al leggere e scrivere; i locali non bastarono più agli alunni. Era commovente il vedere dei muratori, legnaiuoli o argentieri, stanchi dalle fatiche del giorno, venire a disegnare con amore e riconoscenza verso i loro maestri. Vidi uomini di cinquanta o sessant'anni, ben vestiti, venire a scrivere la prima lettera dell'alfabeto, accanto ad un bambino tutto lacero di cinque o sei anni. Quelle scuole lasciarono in me una grandissima ammirazione pel popolo bolognese, e molta stima pel Municipio e pel provveditore Neyrone.

Non andò guari, e s' aprirono le scuole serali in Firenze, promosse dal Municipio e da quella carità privata, che non mancò mai in Toscana. Io me ne rallegrai molto; ma non appena le vidi, dovetti disperare della loro riuscita. Si cominciò appunto col rifare l'esperienza fallita a Bologna. Col leggere e lo scrivere si volle dare storia, geografia, economia politica, ecc. Dopo qualche tempo gli alunni cominciarono ad abbandonare le scuole, e così decaddero prima che la stagione estiva abbreviasse le serate. Se al di quà dell'Appennino si fosse conosciuta l'esperienza già fatta al di là, e il modo con cui s'era rimediato al primo errore, certo è che avremmo visto fiorire le scuole serali anche a Firenze, e si sarebbe risparmiato un anno di tempo. Questo ci prova quanto poco sappiamo gli uni degli altri, e quanto sia necessario mettere in

luce i rapporti, e statistiche che mandano, o che dovrebbero mandare tutti gl'ispettori. E qui l'amore della verità mi obbliga a dire, che l'illustre senatore Matteucci ha fatto già pubblicare alcuni rapporti, e ne promette degli altri, cosa di cui io credo che non si potrebbe lodarlo abbastanza, ove egli sappia continuare.

Ma non appena ho voluto accennare una o due delle questioni, che s'agitano in Italia, mi son subito deviato dal mio cammino. Ebbene, questo è quello che mi è di continuo avvenuto nel mio viaggio. La istruzione tecnica e l'istruzione classica, i licei, le università, le accademie hanno continuamente distratto la mia attenzione. Obbligato a stare la più parte del mio tempo a Londra, occupato della Esposizione, e delle maravigliose istituzioni d'ogni genere che possiede il paese; io so di non poter dare un ragguaglio compiuto della istruzione popolare in Inghilterra. A questo si richiedeva un soggiorno di gran lunga maggiore nel paese, fermandosi non solamente nelle città, ma molto ancora nelle campagne. Io, quindi, sarò contento se, nel tempo e coi mezzi che mi sono stati concessi, riuscirò a persuadere altri sulla utilità e necessità di continuare queste ricerche.

Ma qui non posso tralasciar di notare che dal Regio Comitato fummo tutti favoriti con ogni aiuto, e che il commendatore Devincenzi adoperò tutto il suo zelo, tutta la sua attività, perchè potessimo riuscire a compiere i nostri lavori. È vero che il numero dei giurati era così grande, che niuno poteva pretendere quelle raccomandazioni officiali, che a Londra portano così grande risparmio di tempo; pure bisogna dire, che la cortesia e la ospitalità inglese resero, questa volta, quasi inutili tali raccomandazioni. Io potei facilmente avere l'onore di conoscere e conversare col signor Lowe, che si trova alla testa del dipartimento

di pubblica istruzione, e che ha sostenuto, quest'anno (1862), con molta eloquenza, le ultime riforme da lui proposte in Parlamento. Il sig. Lingen, segretario generale, uomo per ingegno e per dottrina rarissimo, è stato verso di me d'una cortesia e di una benevolenza, della quale non potrei lodarmi abbastanza. Egli mi ha fatto l'onore di trattenersi a ragionar meco lungamente, per farmi intendere con precisione il sistema della pubblica istruzione in Inghilterra, ed ovunque sono andato, le sue lettere e le sue benevole raccomandazioni mi hanno sempre accompagnato.

Introdotto nella Camera dei Comuni per la cortesia di lord Russell, fratello del ministro, fui da lui presentato a tre membri del Parlamento, i signori Cobden, Pakington e Kinnaird, i quali si sono sempre adoperati energicamente per migliorare l'istruzione e l'educazione del popolo inglese. Io ho potuto lungamente ragionare con loro, e qualcuno di essi mi ha accompagnato a visitare scuole da lui fondate e sovvenute.

Alcune lettere dei signori Cobden, Lingen e del *Lord Advocate* di Scozia agevolarono molto i miei studj, anche in quella regione. Ivi trovai nel sig. Gordon, ispettore del Governo, e nel sig. Laurie, ispettore della Chiesa stabilita di Scozia, due gentiluomini, nei quali non saprei dire qual fosse maggiore, se la pratica più minuta e la più vasta conoscenza di tutte le scuole della Scozia, o la benevola premura con cui cercarono darmene conoscenza esatta. Con essi visitai Edimburgo e Glasgow, e li accompagnai ancora in alcune ispezioni che fecero negli Highlands: così potei, fra i monti della Scozia, visitare le scuole dei contadini e degli artigiani di miniere.

Sarei troppo lungo, se volessi citare i nomi di tutti coloro che mi furono cortesi d'aiuto, ma intendo di ringraziarli tutti ugualmente. Mi taccio delle maggiori

benevolenze d'alcuni privati amici, verso i quali i ringraziamenti sarebbero superflui. Io posso affermare che dovunque sono stato, a Londra come a Manchester o a Edimburgo, accanto ai laghi o sui monti della Scozia, ritrovai sempre la medesima benevolenza, la medesima cortesia. Qualche volta, spinto dalla ristrettezza del tempo, osai presentarmi in qualche scuola, o nell'ufficio di società private, senza lettere, senza raccomandazioni di sorta, annunziandomi solo come un Italiano occupato a studiare le istituzioni inglesi, e fui accompagnato a visitare la scuola, ricevei le notizie che voleva, ebbi i rapporti stampati, e venni salutato *con mille augurj per l'Italia.* Era una grande compiacenza quella che io provavo allora, nel pensare come questo nome italiano, una volta non curato e quasi spregiato, fosse in pochi anni di sforzi generosi e costanti, divenuto un segno di simpatia, di stima e di rispetto.

Tutti mostravano uguale premura nel chiedere le notizie d'Italia, uguale desiderio che noi riuscissimo alla meta dei nostri desiderj. Una sola volta m'imbattei nella strada ferrata, in uno che ci era contrario; ma dal modo con cui difendeva il potere temporale del papa, m'accorsi che era Irlandese. Io gli dissi allora: — Ma se il danaro di san Pietro, che il papa cava dalle vostre tasche per metterlo in quelle dei briganti, che vengono a bruciare le nostre case, uscisse, invece, dalle nostre tasche, per mandare a voi i briganti; credete che la vostra fede nel potere temporale dei papi, resterebbe così salda? — Fu tale l'approvazione manifestata da tutti i circostanti, che l'Irlandese, pigliando la cosa con disinvoltura, mi rispose: ne dubito anch'io.

Io non posso però concludere senza dire che, sebbene restassi a Parigi poco tempo, pure colà ebbi a sperimentare una cortesia d'indole assai diversa. La

benevolenza inglese mi rammentava continuamente, ch'io ero un forestiero verso cui volevano essere gentili; a Parigi, invece, non mi sentivo più straniero. Si dice che, dopo aver visto Londra, Parigi sembra una città di provincia; ed è vero. Ma questa città di provincia è il centro, è il cuore dell'Europa. A Londra, nel fare una visita, io non perdeva mai un minuto di tempo; discutevo il soggetto per cui andavo, e finita questa discussione, era finita la visita. A Parigi assai spesso si cominciava a parlar delle scuole, e si finiva col parlare di Garibaldi e di Cavour, di Roma e Venezia, e molte volte dimenticavo affatto d'essere fuori d'Italia, il che non m'avvenne a Londra. Nelle società scientifiche, trovai uomini di tutte le nazioni, che riconoscevo alla diversa pronunzia; ma che sembravano tutti sentire ugualmente d'essere a casa loro, e d'avere nella scienza una patria comune. A Parigi nessuno è straniero.

Nè qui io posso tralasciar di notare, che l'amicizia dell'illustre professore Piria, notissimo in Francia, e quella del commendatore Scialoia, che vi era come inviato del Governo, mi aiutarono molto a profittare del mio breve soggiorno: col loro soccorso potei, in brevissimo tempo, visitare un gran numero di scuole governative.

Ed ora incomincio il mio lavoro. Queste ricerche volgono intorno all'Inghilterra ed alla Scozia; pure qualche parola dirò anche della Prussia e della Francia, dalla quale incomincio.

RELAZIONE

SULLA ISTRUZIONE ELEMENTARE

I.

L'istruzione elementare in Francia.

Non v'ha dubbio, che v'è in Francia qualche cosa, che la rende come il centro dell'Europa; onde le questioni e i fatti che la riguardano hanno spesso un non so che di generale, di comune a tutta Europa. Uno di questi fatti si presenta a noi, appunto in sul cominciare a parlar della pubblica istruzione, e bisogna determinarlo, perchè servirà a darci molta luce, venendo poi a ragionare dell'Inghilterra.

La Francia possiede ora un sistema d'istruzione, sul quale si può trovare molto a ridire; ma è un sistema ordinato, comune a tutto il paese, senza distinzione di fortuna, di religione o anche di nazionalità: chiunque è in Francia può ugualmente profittarne. Questo sistema, in grandissima parte laico, è nelle mani dello Stato, ed ha dato eccellenti risultati. Come, quando ha cominciato? Colla rivoluzione francese. Prima della rivoluzione, la pubblica istruzione, ove

più, ove meno, era sempre nelle mani della Chiesa. Le università, sôrte dovunque per opera degli Scolastici, e sotto l'autorità del clero, s'erano in Italia più facilmente emancipate; perchè, in questa come in mille altre occasioni, le repubbliche italiane precorsero l'opera della rivoluzione francese. Tuttavia, anche presso di noi, la Chiesa esercitò sempre grandissima autorità. L'arcivescovo di Pisa crede anche oggi di essere, in certo qual modo, capo naturale della università pisana (*a*).

Ma se ci restringiamo, per ora, alla istruzione primaria, si può dire francamente che, sino alla rivoluzione francese, essa era in tutta l'Europa nelle mani del clero. Più volte privati cittadini, o anche lo Stato, contesero in Francia questo diritto alla Chiesa; ma poi dovettero cedere. Nel 1412 gli abitanti di St-Martin de Villers fondano una scuola, il vescovo protesta contro la violazione de'suoi privilegi, ed a lui rimane il diritto di nominare il maestro della scuola. Altre volte la disputa è portata innanzi ai tribunali, che mantengono intatti i privilegi della Chiesa. Nel 1563 Carlo IX voleva fondar scuole in Francia, con maestri eletti dalle autorità municipali ed ecclesiastiche riunite; la Chiesa s'oppose, ed il Re di Francia dovè cedere. Egli è che, fino al secolo passato, l'idea d'una vera educazione popolare e laica non era ancora sôrta, e quella che si dava al popolo, essendo quasi unicamente religiosa, doveva di necessità ricader tutta nelle mani del clero.

Nel 1789 le società religiose, che provvedevano alla istruzione popolare in Francia, ascendevano al numero di venti; si distinguevano sopra tutti, *i Fratelli delle scuole cristiane*, che ancora oggi educano un sedicesimo dei fanciulli in Francia, mentre due terzi delle fanciulle sono educate dalle sorelle dello stesso ordine.

(*a*) Ciò si riferisce al 1862. Oggi le cose sono mutate.

Sorta la rivoluzione, e cominciata la guerra contro il clero, la Costituente, prima di sciogliersi, decretava (3 settembre 1792) che verrebbe ordinata una pubblica istruzione elementare, gratuita e comune a tutti i cittadini. La Convenzione, che fondava la Scuola Normale e la Scuola Politecnica, dopo molti tentativi inutili, abbandonò l'impresa di fondare le scuole popolari, limitandosi a decretare la libertà d'insegnamento. In questo modo la rivoluzione non spese un soldo, nè aprì una scuola per la istruzione del popolo, contentandosi di annunziare solamente con parole un principio. Tuttavia questo principio penetrò profondamente nella coscienza della Francia, si diffuse in Europa; e d'allora in poi gli sforzi comuni dei paesi civili furono diretti a fondare, per opera dello Stato o anche dei privati, un sistema di scuole che desse a tutti i figli del popolo una istruzione laica, separata dall'istruzione religiosa, da darsi a ciascuno, secondo la fede che professano le famiglie.

Nel 1806 Napoleone fondava l'università di Francia, che abbracciò tutto il corpo insegnante, dal maestro elementare ai professori della Sorbona, del Collegio di Francia e delle principali accademie: il gran maestro dell'università era a capo della pubblica istruzione. Veniva ordinato per legge, che la istruzione del leggere, scrivere e computare dovesse darsi ad ogni Francese. Ma per fondare le scuole primarie, l'impero non spese, in tutta la sua durata, più di 4,250 franchi; onde l'istruzione del popolo restava ancora un desiderio.

La restaurazione, che per qualche tempo ridonava le scuole ai preti, per poi farle ritornare di nuovo ai laici, cambiava il Gran Maestro e Consiglio dell'università in una Commissione, e poi Ministero di pubblica istruzione; votava nel 1816 la somma di 50,000 franchi per la educazione popolare. Prima della rivoluzione del 1830 questi fondi crebbero sino a 300,000 franchi e si fonda-

rono 13 scuole normali elementari. Nei primi tre anni del regno di Luigi Filippo, quella somma saliva ad un milione di franchi, ed in più di 20,000 comuni v'era già una scuola.

Fin dal suo cominciare, la monarchia del 1830 pigliava molto a cuore l'educazione del popolo. Una commissione, di cui facevano parte i signori Guizot, Villemain, Cousin, veniva nominata a fare gli studj per una nuova legge, ed il Cousin era inviato a studiare lo stato della pubblica istruzione in Germania ed in Olanda. Così nel 1833 venne fuori la nuova legge sulla istruzione primaria, proposta dal ministro Guizot ed esposta nella Camera dei deputati dal Cousin. Questa legge fondava il sistema dell'istruzione primaria, che, salvo alcune modificazioni, vige tuttavia in Francia; quel sistema da cui venne in parte imitato il nostro. Essa cominciò un tempo nuovo nella storia dell'istruzione elementare in Francia, ed è certo una delle glorie più pure e più luminose del Guizot.

Fra i molti pregi della nuova legge, v'è quello di essere semplicissima. — Ogni Comune deve avere una scuola elementare. Dove i fondi già esistono, o si possono trovare, saranno subito destinati ad aprire la scuola. Dove mancano, il Comune si rivolgerà al dipartimento; e dove il dipartimento non potrà provvedere a tutto, verrà in aiuto lo Stato. Ogni Francese ha diritto alla educazione elementare. I poveri entrano *gratis* nella scuola; coloro che possono, pagano una tassa, che sotto il titolo di *centesimi addizionali* viene imposta e riscossa dal Municipio, che la spende per mantenere e migliorare le condizioni, tanto della scuola, come del maestro. L'istruzione religiosa vien data secondo il desiderio dei parenti. Ognuno è libero di aprire una scuola, purchè dia attestato di buona morale.

Le scuole elementari venivano poi divise in due classi:

inferiore e superiore. Nelle elementari inferiori, s'insegna, oltre l'istruzione morale e religiosa, leggere, scrivere, elementi di lingua francese e aritmetica, pesi e misure.

Nellė superiori, che però non furono molto promosse, era più difficile essere ricevuti gratuitamente. Esse dovevano servire al gran numero di coloro che, non potendo andare al liceo o al ginnasio, avevano pure bisogno d' una istruzione alquanto più elevata; vi si davano, oltre alle lezioni della prima classe, quelle ancora di disegno lineare, geometria elementare e sue applicazioni all'industria, nozioni di scienze fisiche e naturali applicabili agli usi della vita, canto, storia e geografia, specialmente della Francia.

Il Comune doveva poi dare al maestro della classe inferiore una casa e non meno di 200 franchi l'anno; al maestro della classe superiore non meno di 400 franchi e la casa. Allo stipendio annuo, se ne suole aggiungere dallo stesso Comune uno mensile, proporzionato al numero degli alunni, e cavato dai *centesimi addizionali* imposti alle famiglie.

Ogni Dipartimento deve avere una scuola normale elementare.

I medesimi principii vennero nel 1836, sanzionati ed applicati a fondare le scuole di fanciulle.

La legge determinava poi le autorità che dovevano provvedere alla sua attuazione, e qui essa non era ugualmente felice. — Venivano ordinate due Commissioni, una parrocchiale, e l'altra distrettuale *(Comité d'arrondissement);* la prima era composta del *maire* e del parroco, con due o tre membri, scelti nel Comune dalla Commissione distrettuale, e questa era composta delle principali autorità del Distretto, e d'alcuni cittadini notabili, che o facevano parte dei Consigli del Distretto e del Dipartimento, o venivano eletti da essi.

Alla prima Commissione era in gran parte affidata l'ispezione della scuola; essa proponeva la scelta del maestro alla Commissione distrettuale, che poteva nominarlo, sospenderlo, dimetterlo (1).

La conseguenza di questa parte della legge fu, che la prima Commissione si mostrò poco intelligente e poco operosa; la seconda non mancava di intelligenza; ma, lontana dalla scuola, fu spesso troppo poco zelante del suo buon andamento. Ed il rimediarvi era difficile, perchè in Francia manca quel gran numero di cittadini, che in Inghilterra piglia ora una parte così viva, ed una cura così assidua nella educazione del popolo.

Tuttavia il ministro Guizot, non contentandosi d'aver dato una buona legge alla Francia, si mise energicamente all'opera, per attuarla efficacemente. Un grandissimo numero di circolari e di lettere furon inviate ai Comuni e Dipartimenti; non meno di 500 ispettori straordinarii furono mandati in giro per tutta la Francia, coll'incarico di riferire sullo stato della pubblica istruzione e di fare ogni sforzo per migliorarla. Nel 1835 vennero creati stabilmente gl' ispettori, ordinandone uno in ogni Dipartimento. Nel 1847 v'erano 135 ispettori e sotto-ispettori per le scuole elementari, oltre i due ispettori generali a Parigi. L'attività del ministro ottenne un maraviglioso successo.

Nel 1830 si contavano solamente 13 scuole normali; e poco dopo il 1838, ve ne erano già non meno di 77, con più di 2,500 alunni.

Nel 1834 v'erano 10,316 scuole; nel 1838 se ne erano già fondate altre 4,557, e nel 1849 andavano a scuola 3,530,135 bambini dei due sessi.

Nel 1851 v'erano 61,481 scuole; e dei 37,000 Co-

(1) Vedi la legge.

muni della Francia solo 2,500 non avevano la scuola voluta dalla legge.

Nel 1834, cioè un anno dopo la legge, i Comuni pagavano 7,500,000 fr.; e nel 1849 pagavano già 10 milioni.

I Dipartimenti che nel 1838 pagavano per la istruzione elementare 2,873,000 fr., nel 1847 pagavano 4,500,000.

Lo Stato pagava nel	1816	Fr.	50,000
»	1829	»	100,000
»	1830	»	1,000,000
»	1847	»	2,400,000
»	1849	»	5,829,000

Queste cifre crescevano così rapidamente, non solo perchè l'istruzione faceva rapidi progressi; ma ancora perchè s'era cercato di migliorare, sebben poco, la condizione dei maestri che la legge del 1833 rendeva troppo misera.

Nel 1847 il ministro Salvandy compilava una proposta di legge, nella quale voleva dare al clero assai maggiore autorità nell'insegnamento, e nel medesimo tempo migliorare di molto la condizione economica dei maestri popolari. Essi venivano, secondo la proposta, divisi in tre classi, determinando per ciascuno un minimo di salario, che per l'infima era di 600 franchi, per la seconda di 900 franchi, per la prima di 1,200. Il minimo pei maestri elementari di Parigi doveva essere di 1,500 franchi. Ma la rivoluzione del 1848 mandò a vuoto questi disegni. Tuttavia lo Stato che nel 1847 pagava 2,399,808 franchi, un anno dopo la rivoluzione pagava, come abbiam visto, 5,829,823 franchi.

Dopo la rivoluzione del 1848, la legge del 15 marzo 1850, insieme col decreto del 9 marzo 1852 e la legge del 14 giugno 1854, portavano una nuova legislazione

nella pubblica istruzione in Francia. Queste leggi, che sono tuttavia in vigore, furono ispirate dalla paura del socialismo, ed erano una logica conseguenza del nuovo ordinamento politico della Francia.

Quella parte della legge del 1833, la quale riguardava le autorità che debbono presiedere alla istruzione elementare, venne radicalmente mutata. L'ufficio della Commissione comunale passò nelle mani del *maire* e del parroco; l'ufficio della Commissione distrettuale venne nelle mani del prefetto, che ora nomina, sospende, dimette i maestri. Egli viene assistito da un Consiglio dipartimentale, che regola l'andamento delle scuole, determina le tasse degli scolari, ecc.; ma questo Consiglio è composto del prefetto, del procuratore generale, del vescovo e di un membro da lui nominato; gli altri (sono 13 in tutto) vengono nominati dal ministro, nelle cui mani viene così tutto concentrato, distruggendo ogni principio d'elezione. Il ministro, il prefetto, il *maire* ed il parroco sono oggi le vere autorità in fatto d'istruzione elementare in Francia.

V'è ancora un debole residuo di autorità nelle Accademie, le quali fan parte principale della Università di Francia, e variarono spesso di numero e di attribuzioni. Una volta giunsero ad 86, nel 1860 erano solamente 16. Sotto il primo impero, l'istruzione primaria venne loro affidata; oggi sopraintende ciascuna di esse ad un particolare distretto accademico; ma la loro ingerenza vien limitata alle scuole normali, ed alla sola parte metodica nelle scuole primarie. In questo modo, accanto al rettore dell'Accademia, da cui in gran parte dipende, trovasi l'ispettore accademico, che riceve i rapporti dell'ispettore primario e li presenta al prefetto, che si consulta spesso coll'ispettore.

Se la legge del 1833 peccava per aver affidato l'an-

damento e l'indirizzo della istruzione elementare ad autorità troppo deboli e poco curanti, le nuove leggi peccavano, invece, assai maggiormente, per aver preso di mira più la politica che la istruzione. Il clero e le società religiose ricevettero anche assai maggiore ingerenza, che non gliene concedeva la legge del 1833. Le condizioni dei maestri però furono migliorate; giacchè, sebbene si tenesse fermo l'antico *minimum* di 200 lire l'anno, si provvedeva che, quando le tasse pagate dagli alunni non potessero portare il salario per lo meno a 600 lire, il Governo vi avrebbe provveduto, ove non vi provvedessero il Dipartimento ed il Comune. Più tardi il ministro Rouland migliorò ancora la condizione dei maestri, provvedendo che per ogni cinque anni di servizio, il salario aumentasse di cento lire, fino alla somma totale di 900. Questo è adesso tutto quello che il Governo guarentisce; ma ciò non toglie che in alcuni Comuni, e massime a Parigi, i maestri popolari ricevano assai di più, sia per la liberalità del Comune, sia pel numero degli alunni. E questo miglioramento nella condizione dei maestri fu fatto dal ministro, senza quasi alcun aggravio dello Stato, disponendo però che quella parte dell'antica legge, in cui era stabilito che solo i poveri dovessero ricevere insegnamento gratuito, venisse richiamata più efficacemente in vigore (1).

Egli è difficile determinare con precisione quali sieno i risultamenti delle nuove modificazioni alla legge del 1833; giacchè fin dal 1852 il Governo non ha pubblicato statistiche ufficiali intorno alla pubblica

(1) *Hist. de l'Instruction publ. en Europe et principalement en France*, par Vallet de Viriville. Paris, 1849. Arnold's, *Report.* London, 1861, nel 4° vol. dell'*Inchiesta sulle scuole inglesi.*
A. Rendu, *Code universitaire.* Paris, 1846.
Réforme de l'enseignement. Vol. 4. Paris, 1856.

istruzione. Tuttavia è stato sempre liberale nel concedere notizie a chiunque le ha domandate; onde vennero alla luce ragguagli abbastanza esatti. Noi raccogliamo qui sotto alcune cifre di maggiore importanza.

Nel 1857 v'erano in Francia 65,000 scuole distribuite come si vede nella tavola annessa (Vedi *Tavola IV*).

In queste scuole andavano nel medesimo anno 3,850,000 fanciulli distribuiti così:

2,150,000 fanciulli.
1,700,000 fanciulle (di cui 250,000 nelle scuole miste).

3,850,000 (senza valutare i 262,000 che andavano negli asili infantili).

Di questi alunni 2,600,000 erano paganti, 1,250,000 erano ammessi gratuitamente. La spesa totale per l'istruzione primaria nel 1856, in Francia, fu di lire 42,506,000. Le entrate erano distribuite così:

Lo Stato pagò	L.	5,169,937
I Dipartimenti	»	5,273,130
I Comuni	»	21,855,063
Tasse pagate dalle famiglie alle scuole	»	9,900,000
Tasse pagate dagli studenti nelle scuole normali	»	513,327
Donativi e legati	»	184,320
	Totale L.	42,895,777

In questo totale è inclusa la somma destinata all'amministrazione centrale, che nel 1856 era di lire 659,048. 57, di cui un terzo circa andava per l'istruzione primaria; più 32,000 lire pel salario di quattro ispettori, oltre a 10,000 lire per viaggi. E questo porta un aumento alla spesa per la istruzione elementare, di circa 400,000 lire.

Nell'anno 1860 le scuole erano salite da 65,100 a

67,947, e gli alunni da 3,850,000 a 4,352,193, distribuiti come nella tavola annessa (Vedi *Tavola V*).

Ma ritornando al 1856, si deve notare come i Comuni, obbligati a pagare 11,915,000 per la istruzione elementare, vi aggiungevano volontariamente 9,900,000 lire; le famiglie pagavano in tasse scolastiche e donativi 10,597,500 lire, e i Dipartimenti aggiungevano 1,171,000 lire alla somma cui erano obbligati per legge.

In fatto d' istruzione elementare, come in molte cose, la Francia, che sempre citiamo ad esempio di accentramento governativo, aggrava lo Stato, fatta la debita proporzione, assai meno di noi; giacchè quasi tutta la spesa ricade, non solo sui Comuni e Dipartimenti, ma ancora sulle famiglie degli alunni. Noi invece, propugnando in tutto e sempre una istruzione gratuita, dobbiamo gravare di nuove spese il Municipio o lo Stato. Ora, siccome le tasse, quantunque l' apparenza dica qualche volta il contrario, ricadono sempre assai gravemente sul più povero; così ne segue che questo, il quale ha un giusto diritto alla istruzione gratuita, vien costretto a pagare una parte della istruzione di chi è assai più agiato di lui. Volendo tutto addossare al Governo, siamo giunti a tale che anco dalla Francia possiamo ricever lezioni di dicentramento. — Chi può, paghi la istruzione di cui abbisogna; e chi veramente non può pagare, l'abbia del tutto gratuita: — questo a me sembra in astratto il principio evidente e salutare. La Francia l' ha seguito con suo grandissimo vantaggio; la Prussia e l'Inghilterra lo seguono ancora più scrupolosamente. Ma noi siamo ancora in condizioni troppo eccezionali, nè pensiamo a rimediarvi.

Uno dei lavori più recenti sullo stato della istruzione elementare in Francia, è quello del signor Arnold che venne a questo oggetto inviato colà, nel

1859, per commissione del Governo inglese; ed ottenne dal ministro Rouland molti ragguagli statistici assai esatti, alcuni dei quali noi abbiamo qui sopra riportati (1). Gl'Inglesi lo accusarono d'esser divenuto un po' troppo parziale del sistema che aveva osservato in Francia; pure alcune delle osservazioni, colle quali esso chiude il suo rapporto, meritano di essere ricordate, specialmente perchè fatte da un Inglese.

Egli ammirò, innanzi tutto, la libertà religiosa colla quale uno Stato cattolico dava ad ognuno la istruzione elementare, senza tener conto d'alcuna differenza religiosa; egli dovette anche ammirare quanto poco costasse in Francia una tale istruzione, anche tenendo conto del diverso valore che ha il danaro nei due paesi. — Noi, esso dice, paghiamo 800,000 lire sterline per *sussidiare* 8,461 scuole con 934,000 alunni. Colla stessa somma la Francia può *mantenere* 25,000 scuole, con più di un milione e mezzo di alunni.

Nel 1857, infatti, egli trovava in Francia 65,100 scuole primarie, di cui 15,000 private erano aiutate, e 50,000 pubbliche erano mantenute colla spesa totale, in lire sterline, di un milione e tre quarti. Trovò le scuole meglio ventilate e spesso più pulite; trovò gli alunni nella lettura più provetti che in Inghilterra, inferiori nello scrivere, uguali nella gramatica, migliori nell'aritmetica, inferiori nella storia e geografia. Osservò che a Parigi e nei grandi centri l'insegnamento è quasi del tutto gratuito, spesso si distribuiscono *gratis* anche i libri. Ma notò pure, che i giudici più competenti disapprovano questo sistema, venendo in ciò nella medesima opinione degl'Inglesi, i quali credono che il

(1) *Report of Assistant Commissioner*, Matthiew Arnold, più sopra citato.

pagare sia utile, non solamente a diminuire la spesa allo Stato; ma anche a fare sì che l'istruzione venga meglio apprezzata da chi deve pagare per averla. — Di ciò che non si paga, non si tien conto, — ripetono sempre gl'Inglesi. Tuttavia, osservava allora il signor Arnold, la Francia non può deplorare alcuna città in cui 21,000 fanciulli manchino di scuola come a Glasgow, o 17,000 come a Manchester. La Francia, egli dice, ha 4 milioni di fanciulli a' scuola, in meno di 37 milioni di abitanti; la Gran Bretagna ne ha 2 milioni circa in 21 milioni di abitanti, non tenendo conto dell'Irlanda che renderebbe il paragone ancora più svantaggioso per noi. Osservò di non avere in Francia, quasi mai, trovato un fanciullo che non sapesse leggere, spessissimo però i loro padri non sapevan leggere; e questo gli fu prova, esso dice, dei grandi progressi fatti dalla istruzione elementare negli ultimi anni. Io sono ben lungi dal credere, così egli conchiude, che in Francia vi sia quella moltitudine che abbiamo oggi in Inghilterra, di 2,500,000 abitanti senza scuola.

Tuttavia noi dobbiamo aggiungere, che gli ultimi progressi dell'Inghilterra sono stati prodigiosi; e che gli ultimi ragguagli officiali, che non potevano ancora essere conosciuti dal signor Arnold, dimostrarono come oggi il numero degli alunni, che vanno a scuola in Inghilterra, di già superi in proporzione quello di Francia, dove la istruzione elementare è piuttosto in decadenza. V'è, per altro, più di un fatto, a cui egli ebbe torto di non dare importanza. In Francia, p. es., erano e sono insufficientissimi quelli istituti, che aiutano a tener vivo nel popolo l'uso del leggere e dello scrivere; onde moltissimi dimenticano più tardi ciò che impararono nella scuola elementare, e questa è una delle ragioni per cui il signor Arnold trovava spesso

uomini di matura età, che non sapevano leggere. Gli Inglesi, invece, vi hanno provveduto mirabilmente. Ma di tutto ciò diremo, quando si verrà a parlare dell'Inghilterra, il che faremo dopo aver detto brevi parole sulla Prussia.

TAVOLA PRIMA

Denaro speso dallo Stato, per la istruzione elementare in Francia, dal 1812 al 1834.

Anno	1812	—	Lire	4,250
»	1818	—	»	67,868
»	1821	—	»	58,630
»	1824	—	»	49,387
»	1827	—	»	44,473
»	1829	—	»	99,677
»	1832	—	»	984,979
»	1834	—	»	1,501,296

TAVOLA SECONDA

Denaro speso dai Comuni, dai Dipartimenti e dallo Stato, per la istruzione elementare in Francia.

Anni	Tasse scolastiche	Spese dei Comuni (1)	Spese dei Dipartimenti
1837	8,619,433	7,217,864	3,859,541
1846	9,623,704	8,511,805	4,378,528
1850	8,745,408	9,876,708	4,536,528
1852	8,776,626	10,710,465	5,531,049
1855	8,981,817	11,564,465	5,412,866

(1) In questa somma non s'include la spesa per aiutare la costruzione di edifizi per le scuole, la quale fu assai considerevole.

Spese per le scuole normali (1).

Anni	Tasse scolastiche
1837	255,898
1846	555,280
1850	482,854
1852	439,059
1855	513,712

Spese dello Stato.

Anni	Tasse scolastiche
1837	1,835,567
1846	2,898,914
1850	5,945,970
1852	6,241,122
1855	5,737,957

TAVOLA TERZA

Rapporto tra la popolazione e i delitti comuni.

Anni	Popolazione della Francia	Condannati per delitti comuni
1826-30	31,857,961	21,740
1831-35	32,561,463	21,499
1836-40	33,540,910	25,440
1841-45	34,230,178	23,953
1846-50	35,401,761	23,483

(1) Il Governo incassa la rendita delle proprietà appartenenti alle scuole normali, e poi mette nel bilancio della istruzione primaria una somma per il loro mantenimento.

TAVOLA QUARTA. — *Distribuzione delle scuole nel* 1857.

Scuole pei fanciulli	22,600	queste si dividono in . .	comunali	36,200	39,600,	queste si suddividano in.	comunali	laiche .	34,100	36,200	39,600
Id. miste . .	17,000		private .	3,400				religiose	2,100		
							private .	laiche .	2,900	3,400	
								religiose	500		
Id. per fanciulle	25,500	che si dividevano anche in	comunali	13,900	25,500	e queste parimente in .	comunali	laiche .	4,700	13,900	25,500
			private	11,600				religiose	9,200		
							private .	laiche .	3,200	11,600	
								religiose	8,400		
	65,100				65,100						65,100

NB. Alle 65,100 scuole, di cui 15,000 erano private, bisognerebbe aggiungere 2.684 scuole infantili con 262,000 alunni; il che porterebbe un totale di più che 4 milioni di alunni, come abbiam visto più sopra.

TAVOLA QUINTA. — *Distribuzione delle scuole nel* 1860.

Scuole miste e scuole per soli fanciulli. . . .	comunali.	36,690	alunni	2,478,469
	private	3,251		
Id. per fanciulle.	comunali	12,865	Id.	1,538,454
	private.	11,826		
Conservatorii pubblici o privati.		510	Id.	21,072
Asili		2,805	Id.	314,198
		67,947		4,352,193

NB. Il cavaliere ispettor Ferri, in una sua relazione da cui abbiamo tolto le ultime cifre relative al 1860, osserva che di 49,555 scuole comunali solo 12,865 erano femminili. In esse vi erano 3,185,483 alunni, di cui 913,586 solamente erano fanciulle. Da ciò si arguisce, come la istruzione femminile, inferiore a quella dei maschi, sia in gran parte data in iscuole private. Si contava in Francia, nel 1860, più di una scuola maschile per ogni mille abitanti, e meno di una scuola femminile per ogni tre mila abitanti. I soli maschi pagavano nelle scuole comunali lire 11,516,202 allo Stato.

Sebbene il parlare dei progressi, che ha fatto l'istruzione popolare in Francia, dacchè è salito al potere il ministro Duruy, richiederebbe un assai lungo ragionamento, e ci condurrebbe troppo lungi dal nostro scopo, che è di parlare della Gran Bretagna; pure dobbiamo, in questa nuova edizione, aggiungere qualche altra notizia di fatto. E lo facciamo tanto più volentieri, e tanto più facilmente, in quanto che dal 1865 in poi, sono, per opera del governo e per le discussioni nel Corpo legislativo, venuti alla luce i più ampi e minuti particolari. Dalle statistiche e dai rapporti governativi, noi dunque caviamo le tavole che seguono:

TAVOLA A.

Grado d'istruzione degli adulti desunto:

Dalla leva militare.

Anno in cui ebbe luogo la leva	Numero dei giovani a 20 anni		Sopra 100 giovani adulti, non sapevano leggere nè scrivere
	chiamati alla leva	di cui non sapevano leggere nè scrivere	
1850	304,023	106,279	36 05
1851	305,712	104,995	35 35
1852	311,218	105,900	35 08
1853	295,762	98,671	34 39
1854	301,295	99,548	34 10
1855	306,622	99,600	33 59
1856	317,855	102,495	33 26
1857	310,289	97,875	32 54
1858	294,761	90,373	31 59
1859	305,339	92,579	31 16
1860	306,314	89,878	30 18
1861	312,204	90,781	29 96
1862	321,455	90,942	29 13
1863	323,070	88,796	28 21
1864	325,127	86,671	27 36
1865	321,561	80,551	25 73

Dai contratti di matrimonio.

Anni, in cui ebbero luogo i matrimoni		Numero dei coniugi che sopra un totale di 100 hanno firmato l'atto del loro matrimonio	
		Sposi	Spose
in media	dal 1855 al 1857.	68 6	52 7
in media	dal 1858 al 1860.	69 5	54 3
	nel 1866. . . .	74 12	58 98

TAVOLA B.

Sulla criminalità in Francia nel periodo 1853-1863.

Anni	Numero degli accusati per misfatti, che avevano meno di 21 anno d'età, giudicati dalle Corti di Assisie	Numero dei prevenuti per delitti, che avevano meno di 21 anno, giudicati dai Tribunali Correzionali	Totale
1853	1,172	25,725	26,897
1854	1,131	27,880	28,011
1855	993	25,706	26,699
1856	893	25,119	26,012
1857	841	25,376	26,217
1858	774	24,722	25,496
1859	802	24,235	25,037
1860	756	23,509	24,265
1861	679	25,054	25,733
1862	741	21,225	21,966
1863	657	24,228	24,885

TAV

Stato della istruzione primaria i

ANNO 1863 POPOLAZIONE 27,282,225	NUMERO DELLE SCUOLE DIRETTE DA ISTITUTORI			che hanno f
	laici	congre-ganisti	totale	laiche
Scuole pubbliche di maschi o miste.	35,348	3,038	38,386	1,667,287
— — femmine . . .	5,998	8,061	14,059	. . . .
Scuole libere di maschi o miste . .	2,572	536	3,108	123,615
— — femmine . . .	7,637	5,571	13,208	2,301
Sale d'asilo pubbliche.	534	1,801	2,335	34,972
— — libere	358	615	973	8,490
Totale	52,447	19,622	72,069	1,836,665
ANNO 1865 POPOLAZIONE 28,067,094				
Scuole pubbliche di maschi o miste.	35,560	3,069	38,629	1,689,269
— — femmine . . .	6,399	8,322	14,721	. . . .
Scuole libere di maschi o miste . .	2,864	646	3,510	133,372
— — femmine . . .	6,983	5,856	12,839	. . . .
Sale d'asilo pubbliche	567	1,917	2,484	38,165
— — libere	396	692	1,088	10,118
Totale	52,769	20,502	73,271	1,870,924

LA C.

Francia negli anni 1863 e 1865.

NUMERO DEGLI SCUOLARI					TOTALE	SPESA
MASCHI		FEMMINE				
uentato le scuole		che hanno frequentato le scuole				
congreganiste	totale	laiche	congreganiste	totale		
386,387	2,053,674	319,154	26,465	345,619	2,399,293	
. . .	. . . .	317,342	697,195	1,014,537	1,014,537	
82,803	206,418	2,164	. . . .	2,164	208,582	
3,363	5,664	293,831	414,461	708,292	713,956	58,646,952 09
122,796	157,768	31,258	126,542	157,800	315,568	
24,285	32,775	7,600	27,913	35,513	68,288	
619,634	2,456,299	971,349	1,292,576	2,263,925	4,720,224	
394,204	2,083,473	313,771	26,410	340,181	2,423,654	
. . .	. . . .	337,304	716,584	1,053,888	1,053,888	
89,947	223,319	3,899	2,026	5,925	229,244	
. . .	. . . .	285,909	443,775	729,684	729,684	70,913,125 27
134,472	172,637	32,682	139,069	171,751	344,388	
25,500	35,618	9,343	29,419	38,762	74,380	
644,123	2,515,047	982,908	1,357,283	2,340,191	4,855,238	

II.

Istruzione elementare in Prussia e nell'Austria.

Uno dei lavori più noti intorno alla istruzione in Germania, è quello del signor Cousin, sebbene ormai sia divenuto antico. Tuttavia è bene conoscere il giudizio, che sopra una gran parte di questo libro, fu espresso dal signor Pattison della università di Oxford, il quale, per commissione del suo governo, pubblicava nel 1861 un assai pregevole scritto sullo stato dell'istruzione elementare in Germania. Ecco le sue parole: « Circa la metà del rapporto del signor Cousin » discorre della Prussia. Basterà dire, che tutto questo » ragguaglio intorno alla istruzione elementare in Prus- » sia, è preso da una proposta del signor Von Alte- » stein, allora ministro della istruzione a Berlino. » Questa proposta non fu mai una legge, non fu mai » posta in pratica, e neppure pubblicata: essa rimane » negli archivi segreti del Ministero di Berlino. Tuttavia » il sig. Cousin, considerandola come se fosse davvero la » norma del sistema prussiano, dice in un luogo che *ha* » *forza di legge;* e, sebbene una o due volte la dica pro- » posta di legge, generalmente la chiama sempre *legge* » del 1819, aggiungendo che è la legge più compiuta » sull'educazione primaria, che egli si conosca. Questo » gravissimo errore non è stato giammai messo piena- » mente in luce; e tutta la sua gravità sarà compresa » facilmente, quando noi osserveremo, che la Prussia » non ha mai avuto una legge generale di educazione » elementare. In questa, come in altre parti, la sua am- » ministrazione è provinciale; il suo presente sistema » è un portato del tempo, e varia secondo le diverse

» condizioni delle provincie, di cui la monarchia è
» composta (1) ».

Queste parole abbiamo voluto riportare, perchè, trattandosi di un libro largamente diffuso in Europa, è bene tenere avvisati i lettori; acciocchè lo splendore dello stile ed il gran nome dello scrittore non li rendano troppo creduli nelle sue parole. Possiamo nondimeno supporre, che l'errore del Cousin non abbia tutta la gravità che gli darebbero le parole dello scrittore inglese. È facile il credere che la legge proposta dal ministro prussiano s'appoggiasse principalmente sulle istituzioni e sulle leggi già esistenti; onde il Cousin se ne valesse così spesso e senza troppa riserva, considerandola come un repertorio in cui s'era cercato di coordinare le varie istituzioni e le diverse leggi che aveva la Prussia, in fatto di pubblica istruzione. Il suo errore tuttavia rimane sempre gravissimo.

È noto come la Prussia, per ciò che riguarda la diffusione dell'istruzione, e specialmente dell'istruzione elementare che ivi è obbligatoria, si trovi innanzi a tutte le altre nazioni. Ivi da molti anni la legge punisce coloro che non mandano a scuola i loro figli; e sin dal principio del secolo passato, il governo prussiano, precedendo tutti gli altri, faceva sforzi efficaci per dare al popolo l'insegnamento elementare; al quale scopo si valse dei molti beni ecclesiastici che caddero nelle sue mani.

Con una popolazione che non arrivava a 18 milioni, la Prussia aveva nel 1848 sette università, con una media totale di 4 mila studenti; 117 ginnasi, con 29 mila studenti; 1000 scuole urbane e commerciali, con circa 15 mila alunni; e finalmente 25 mila scuole

(1) *Report of Assistant Commissioner*, the Rev: Pattisson, London 1861, nel quarto volume della Inchiesta sulle scuole inglesi.

elementari, con un milione e mezzo di alunni sui registri di esse. Nel 1856 vi erano in Prussia 2,943,250 fanciulli fra gli otto e i quattordici anni, e 2,828,692 si trovavano sui registri delle scuole; onde rimanevano solo 114,559, di cui molti si trovavano nei ginnasi e scuole superiori, o erano educati privatamente. Così restava appena un piccolissimo numero impedito d'andare a scuola, per malattie o altre ragioni prevedibili sempre in una gran massa di popolazione.

Qui non ci fermereno a ragionare dell'ordinamento e dell'amministrazione alquanto complicata delle scuole. Le università dipendono direttamente dal governo centrale, i ginnasi dalle autorità provinciali e dal governo, le scuole elementari dai dipartimenti, che sono divisioni della provincia.

I fondi destinati al mantenimento delle scuole elementari sono diversi. Ci sono i beni ecclesiastici i quali, quando vennero incamerati, furono destinati principalmente a benefizio della istruzione; essi vengono amministrati dallo Stato che contribuisce a mantenere le scuole ancora colle proprie entrate. Ci sono le tasse che pagano gli alunni, le quali vengono determinate dal municipio, secondo i mezzi della famiglia, e variano, fra il minimo di un *groschen* (10 cent.) per settimana, ed il massimo di 15 dollari l'anno. Coloro che non mandano a scuola i loro figli, vengono sottoposti ad una multa, secondo quella legge che abbiamo detto avere avuto la sua prima origine sin dalla riforma, e da Lutero che promosse l'educazione del popolo.

In Germania sono molte anche le scuole private; esse educano a Berlino circa la metà dei bambini. In Prussia vi sono 3,600 maestri privati, e 33,000 pubblici.

Questo stato di cose andò sempre migliorando sino

alla rivoluzione del 1848, dopo della quale si cominciarono a meditare nuove leggi che mutarono e, in qualche parte, peggiorarono le condizioni dell' istruzione popolare in Prussia. Nel 1854 vennero fuori le nuove *Regulativen*, che hanno cambiato affatto il sistema e i metodi dell' insegnamento. Si disse che la rivoluzione del 1848 era stata una rivoluzione di maestri di scuola, e si volle a questo mettere un argine. Prima del 1848 nelle scuole normali primarie abbondava pedagogia, logica, rettorica, didattica, antropologia, metodica, psicologia; erano insomma piccole università pedagogiche, fondate sotto l'influsso di una filosofia ch'era stata per mezzo secolo la vita della Germania; ed era naturale che dessero maestri poco adatti all'insegnamento popolare, e scontenti della loro condizione sociale. Seguendo un sistema opposto, ma pure un sistema preconcetto e non sempre fondato sulla pratica esperienza, si sono ricomposte le scuole, secondo idee che si credono *positive*, ma che spesso sono una nuova astrazione. La scuola normale elementare, secondo le nuove leggi, deve formare un maestro il quale sappia insegnare al figlio del popolo tre operazioni meccaniche, che si chiamano leggere, scrivere e le prime quattro operazioni d'aritmetica. Deve insegnargli ancora una quarta operazione, che consiste nell'imparare a mente un catechismo religioso, secondo un testo dato; e finalmente una quinta, cioè, cantare alcune canzoni. Ecco, presso a poco, lo spirito delle nuove *Regulativen*. Quanto allo sviluppo dell'intelligenza popolare, ed alla conoscenza dei metodi nell' insegnare, quanto alla formazione del carattere dell'alunno nella scuola, tutte queste sono ormai vuote astrazioni, per quella che fu una volta la filosofica, ed ora vuol chiamarsi la positiva Germania. Tale almeno è la impressione che ci dànno le nuove *Regulativen*. Tutto ciò ha

il suo bene ed il suo male. È lo spirito che domina nella Prussia dal 1849 in poi. Un governo forte che vuol tirare il paese fuori delle vaghe astrazioni, per condurlo ad uno scopo chiaro, preciso, determinato, senza troppo rispettare la libertà, e senza troppe simpatie per i filosofi.

L'insegnamento scientifico fu, quasi del tutto, cacciato dalle scuole normali. La pedagogia che ne era come l'essenza, fu quasi del tutto bandita, rimanendovene solo una lezione la settimana, per insegnare il modo pratico di tenere una scuola. La storia, intorno a cui si spendeva una volta moltissimo tempo, dovè restringersi alla storia patria; e s'insegnò la storia di Prussia in Prussia, di Sassonia in Sassonia, e non altro. Così del pari venne non solo tolto l'insegnamento, ma perfino proibita la privata lettura dei classici tedeschi. Certo non è questa la via più sicura per modificare e migliorare le istituzioni di un paese; giacchè, sbattendo l'intelligenza nazionale di un popolo fra questi estremi, si può finire coll'estenuarla. E già alcune statistiche notavano, subito dopo il 1854, un peggioramento nella frequenza alle scuole. Infatti, mentre nel 1855 v'erano stati solo 950 alunni che, senza potere addurre alcuna scusa, non avevano frequentato le scuole, questo numero era nel 1856 salito a 1,780.

Senza pretendere di cavare troppo ardite affermazioni da notizie così magre, noi vogliamo sperare che, in un paese dove la vita intellettuale è più operosa che in ogni altra parte d'Europa, le scuole private le quali in Germania sono pure molto numerose, trovino modo di rimediare ai mali gravissimi d'un falso sistema; e così impedire che sia tolto alla Prussia il vanto che ha sempre avuto, di essere innanzi a tutta Europa nella diffusione dell'insegnamento popolare. Ed, invero, questo cammino quasi di reazione nelle scuole ele-

mentari della Prussia, già si arresta innanzi al libero moto di scritti e discussioni di filosofia pedagogica, che rendono popolari più sane dottrine, e modificano le tendenze esagerate del governo.

Per debito di giustizia dobbiamo qui aggiungere, che l'Austria la quale fece grandi sforzi, onde presentarsi all'Esposizione con tutto ciò che poteva veramente produrre di meglio; aveva compilato un catalogo in cui si leggeva una statistica sulla pubblica istruzione, con molto giudizio compilata dal professore S. Arenstein. Da questo documento apparisce che, con una popolazione di 35,795,000 abitanti, l'Austria possiede 29,972 scuole primarie pubbliche, in cui sono incluse 824 scuole primarie superiori o scuole civiche. I maestri e assistenti salariati sono 39,825, senza tener conto dei maestri di religione. Il numero degli alunni ascende a 3,909,000, di cui 2,723,400 frequentano le scuole primarie. L'istruzione è obbligatoria dai 6 ai 12 anni, e se, uscendo dalla scuola primaria, l'alunno non va in una scuola superiore, deve sino a 15 anni andare in una scuola domenicale. Il governo nomina i maestri e prescrive i libri di testo. La spesa è parte a carico del governo, parte a carico dei municipi.

I ginnasi o scuole secondarie da noi chiamate licei, sono 240 con 2,454 professori ordinari e 493 straordinari, 51,121 alunni. In essi s'insegna greco, latino, filosofia, matematica, lingue moderne, ecc., ed apparecchiano alle università, che sono 8 con 1,037 insegnanti ed 8,030 studenti. Le scuole reali, dove s'insegna chimica, fisica, disegno, architettura, ingegneria, in luogo dei classici e della filosofia, sono 32 con 384 insegnanti e 9,939 alunni.

III.

L'istruzione elementare nella Gran Bretagna.

Osservazioni generali
sulla Francia, l'Inghilterra e la Scozia.

Quando dalla Francia, traversando la Manica, ponete il piede nell'Inghilterra, voi vi trovate in un mondo nuovo: costumi, leggi, uomini diversi. Non solo i fatti che seguono sotto i vostri occhi, le istituzioni e l'aspetto esterno della società è diverso; ma gli uomini sentono e pensano diversamente, pare che la sostanza del loro cervello e del loro essere sia mutata. E forse ciò che prima di tutto voi dovrete osservare, si è la diversa educazione di questi due popoli.

A Parigi vi pare che l'operaio ed il gentiluomo ragionino quasi nel medesimo modo. Entrando in una bottega, siete meravigliato della eleganza con cui uomini e donne parlano la loro lingua, di una certa squisitezza di gusto che dimostrano in ogni cosa. Avvertono subito con dispiacere, un colore che stride o una parola volgare; la maggiore condanna, che possano dare contro un uomo o una donna o un oggetto qualunque, si è quando lo dicono privo di ogni grazia (*disgracieux*). Se non fosse che il loro gusto è tutto francese e troppo diverso dal greco, sempre mutabile e non sempre corretto, si direbbe che hanno qualche rapporto cogli antichi Ateniesi. Come ad Atene, una parola inelegante bastava a far condannare un oratore, così a Parigi, nel teatro, nell'Istituto ed in piazza, una parola detta a proposito o a sproposito, può fare la vostra fortuna o la vostra sventura. Uno dei più grandi scienziati che

abbia oggi la Francia, parlando con certo calore di un gran chimico tedesco, ebbe ad usare una parola che fra noi sarebbe stata senza strepito disapprovata; ma nell'Istituto, dove gli potevano più facilmente perdonar parole violenti che grossolane, la più parte degli astanti presero il cappello, e protestando, vuotarono la sala. Questo seguirebbe ancora nella tribuna, in piazza, nella bettola; giacchè tutti, più o meno, sentono e pensano nel medesimo modo. L'operaio qualche volta si rivolge alla sua moglie colla stessa frase di un gentiluomo, e spesso trovate due venditrici di frutta, che parlano fra loro, come se fossero due grandi dame.

Appena crederete ai vostri occhi, quando dall'altro lato della Manica, vedrete, a Londra, l'abisso che separa i ricchi dai poveri. Li troverete con idee, con costumi, con modi di vivere che non hanno alcuna relazione fra loro; senza avere un dialetto, parlano la medesima lingua con accento e con frase diversa, il che allontana vieppiù gli uni dagli altri. Il nobile italiano può compiacersi a parlare il dialetto che esso considera, in fondo, come un'altra lingua; ma il nobile inglese ha uno strano orrore di quelle frasi (*slang phrases*) e di quell'accento, che distinguono da lui un volgo che gli è tanto inferiore.

A prima giunta si direbbe, che tutta questa maggiore apparenza di civiltà nel popolo francese, nasca da una diffusione più larga dell'istruzione popolare; ma andrebbe errato chi facesse questo giudizio: bisogna ricorrere a più remote cagioni. Di fatto, in Prussia dove l'istruzione elementare è di certo più generalmente diffusa che in Francia, non troviamo nel popolo una simile gentilezza nei modi, una così grande somiglianza coi cittadini di un ordine più elevato. E dall'altro lato, in alcune province d'Italia,

dove certamente l'istruzione è assai meno diffusa che in Francia o in Germania, troviamo nuovamente la medesima gentilezza. L'operaio inglese conosce il suo mestiere, conosce la storia e la geografia assai meglio dell'operaio toscano; ma ragionando col secondo, voi ragionate con un uomo simile a voi, ragionando col primo, voi ragionate con chi vive in un mondo diverso.

Un tedesco, ammirando il popolo toscano, mi diceva: «Questo popolo parla una lingua che è per sè stessa una civiltà». Noi, infatti, siamo forzati ad imparare da esso l'eleganza e la proprietà del dire. Una lingua comune a tutti, e nella quale è filtrata la civiltà di tanti secoli, e la potenza intellettiva di tanti scrittori, non v' ha dubbio che sia una grande scuola, un grande strumento di cultura popolare. Tuttavia non si può, neppure in essa, vedere la causa unica del fatto da noi osservato. Noi, in certo modo, lo riscontriamo di nuovo a Venezia, dove si parla un dialetto; lo riscontriamo, invero, dovunque la cultura delle antiche repubbliche ebbe luogo di svolgersi liberamente e lungamente. Dove il feudalismo pose più salde radici, questo fatto è meno visibile; dove si fondò una monarchia feudale, come a Napoli, il volgo ritorna ad abbassarsi; ma neppure si può dire che di questo fatto siano causa solamente le repubbliche. Noi lo abbiamo osservato dapprima in Francia, ove la repubblica vi fu come di passaggio; mentre nella Svizzera, dove essa è per tutto, si può da ognuno vedere la grande differenza che passa tra i cantoni tedeschi ed i francesi. Nei primi l'istruzione elementare suole essere più diffusa, e nonostante assai spesso troviamo nei secondi una assai maggiore gentilezza nei modi, nel sentire e nel conversare del popolo.

Questo fatto a me pare che sia uno di quei mol-

tissimi, che distinguono i popoli di sangue latino da quelli di sangue germanico. V'è una civiltà moderna, nella quale noi siamo spesso inferiori ai popoli germanici; ve ne ha una più antica che, durante molti secoli, è penetrata nell'ossa, è filtrata nel sangue latino, e che neppure la decadenza a cui molti di noi andammo soggetti, potè del tutto distruggere. Non si può dubitare, che la storia e la razza diversa abbiano dato un colore diverso alle due civiltà. Incominciata coi Romani, la nostra fu sin dal principio essenzialmente democratica, e direi quasi più filosofica e generale, nemica dell'individualismo, del feudalismo che sono l'essenza della società germanica, la quale è frazionata in mille gruppi che non vogliono saldamente cementarsi fra loro. Procedendo oltre, colla Chiesa cattolica e colle repubbliche italiane che distrussero il feudalismo, noi arrivammo alla rivoluzione francese che, quasi cancellandolo dalla faccia del mondo, consacrò col sangue i diritti dell'uomo e la uguaglianza dei cittadini in faccia alla legge.

Bisogna trovarsi in Inghilterra, per vedere chiaramente questa gran differenza, e per riconoscere, in mezzo ai prodigi di una civiltà tanto più avanzata, la inferiorità non meno visibile in alcuni lati della vita sociale. Qui subito vi avvedete, che i principii meno discutibili della rivoluzione francese durano una gran fatica ad essere accettati, ed a penetrare nel corpo sociale. Questo a noi sembra il paese delle contraddizioni. Si trovano accanto grande ricchezza e grande miseria, libertà ed oppressione; tutti professano odio al fanatismo ed all'idolatria religiosa, ma non si ammette universalmente, come fra di noi, una libera discussione filosofica. Vi è una così stretta e forte unione; eppure il popolo e l'aristocrazia sembrano vivere in due paesi diversi. Da un lato una educazione

squisitamente raffinata e gentile, di cui forse non trovereste l'uguale in Europa; da un altro tutte le scuole popolari, storia, geografia, religione, matematica non bastano a far dell'operaio inglese un uomo col quale potreste convivere un giorno. Bisogna trovarsi sui piccoli battelli (*penny-boats*) del Tamigi, o nella folla della *City*, per comprendere e giustificare l'orrore che ha l'aristocrazia inglese di trovarsi accanto ad un uomo del popolo. Vi urtano, vi pestano, v'insudiciano, oltre all'odore poco gradito che mandano; nè mai verrà loro in mente di dire: *scusi;* questa parola sembra che sia loro affatto ignota. L'ultimo caporale di Parigi, o l'ultimo contadino di Toscana, vi parrà nei suoi modi un gentiluomo, accanto a quest' operaio che pure è così abile, così industrioso, e spesso ancora eccellente padre di famiglia.

Non crediate però che fra l'aristocrazia e la plebe di questa società feudale, si trovi solo il medio ceto. L'aristocrazia stessa e tutta la società inglese vien frazionata e suddivisa in una serie, direi quasi, infinita di gruppi che una certa gelosia, e qualche volta un sentimento ancora più ostile, separa e allontana. Ma nel mentre un aristocratico disprezzo li divide, una viva emulazione ed un gran sentimento nazionale li stringe insieme. L'uomo della *City* non si mescola facilmente con quello di *Hyde-park;* il mercante ed il medico, il letterato e l'impiegato civile o militare appartengono a circoli diversi (*different sets of people*); abitano quartieri diversi; hanno pregiudizi, orgoglio e virtù diverse. A Manchester, dove ognuno può vedere a che giunge la ricchezza e la miseria dell'uomo, l'industria e la volgarità di più che 400 mila abitanti; io ho udito due mercanti che si lamentavano del Governo centrale, conchiudere una loro discussione, dicendo: « Noi finalmente non siamo Inglesi,

noi siamo uomini di Manchester. *We are not Englishmen, we are Manchester-men*». Essi hanno l'orgoglio di credere che Manchester co' suoi sobborghi faccia un mondo a parte; così crede Glascow colla sua aristocrazia del ferro e del tabacco, come la chiamano; così credono tutti in Inghilterra. Coloro che escono dal collegio di Eton o di Harrow, dalle università di Oxford o di Cambridge, si chiamano uomini di Eton, uomini di Oxford, ecc. (*Eton-men, Oxford-men*), e vanno superbi di questi nomi. Ciò per altro non distrugge mai il sentimento di essere, tutti insieme, un più gran mondo che si chiama la Gran Bretagna. Nè distrugge in alcuno il desiderio e lo sforzo continuo di salire, di grado in grado, i diversi ordini sociali; anzi ciò appunto serve a dare una febbrile attività a questo popolo veramente prodigioso nel quale, in mezzo a tanto orgoglio aristocratico, si trova la sola aristocrazia che sopravviva alle altre, perchè seppe rinnovarsi continuamente col sangue popolare. In Inghilterra, infatti, dove l'aristocrazia è ancora potente, voi non potete distinguere la linea che la separa dal popolo; si ascende per gradi insensibili in modo, che non potreste mai dire: qui finisce il popolo, qui incomincia l'aristocrazia. In Francia, dove la divisione fu sempre più chiara e determinata, anche oggi potete facilmente distinguere gli eredi della spenta aristocrazia, dal popolo che l'ha distrutta.

Se noi fermiamo bene nella mente questo modo, secondo il quale la società inglese è disposta ed ordinata così diversamente dalla francese, noi comprenderemo allora, in grandissima parte, anche la differenza delle istituzioni, delle idee, delle attitudini diverse dei due popoli. E innanzi tutto, si spiega quella difficoltà che hanno gl'Inglesi ad accettar nuove idee, e quella tenacità grandissima nel ritenerle, una volta

ricevute; quell'amore, e quasi direi religione, dei precedenti, delle consuetudini e tradizioni. Se Rousseau o Voltaire esprimono un' idea nuova la quale venga accolta e ricevuta facilmente da mille Francesi; non vi è ragione alcuna, perchè non sia accolta e non circoli liberamente fra i 37 milioni che abitano la Francia. Ma in Inghilterra, dove un uomo di Manchester vi dice che non è inglese; dove un evangelico ha orrore di un cattolico, e un avvocato si trova di rado in termini d'uguaglianza con un mercante, nè questi verrà di frequente fra i letterati; in un tal paese, quell'idea che penetra facilmente in uno di questi circoli, non troverà spesso eguale facilità a penetrare in un altro; anzi ciò potrebbe qualche volta essere una ragione per farla respingere. Ma se una volta è penetrata in tutto il corpo della società inglese, allora v'aderisce tenacemente, e quelle ragioni che ne resero difficile l'entrata, ne renderanno difficilissima l'uscita. Il che può spiegarci ancora quelle che forse sono, ma che di certo a noi paiono assai spesso grandi contraddizioni nelle istituzioni, nelle consuetudini e nelle idee degl'Inglesi. Lavorate e prodotte fra le due grandi divisioni d'aristocrazia e popolo, ed in quel numero infinito di suddivisioni che son come tanti centri secondari, non possono avere la uniformità, quasi filosofica e sistematica, delle idee e delle istituzioni francesi.

Occupandomi di pubblica istruzione, più volte mi avvenne d'osservare in Francia, come, ad ogni domanda che facevo intorno ad una scuola o convitto, innanzi tutto avevo in risposta un'esposizione generale di tutto il sistema di pubblica istruzione, anche quando mi pareva di averlo perfettamente capito. Era un bisogno della mente di chi mi parlava, e forse anche una necessità, nel voler fare intendere quelle

istituzioni che si legano così strettamente fra loro, e rispondono a capello alla forma ed indole dell'intelligenza francese. In un giorno voi potete comprendere tutto il loro sistema di pubblica istruzione; vista una scuola elementare, le avete viste tutte; visto un liceo, li conoscete tutti. È una rete d'istituzioni che ha il centro a Parigi, e di lì si distende con simmetria matematica su tutta la Francia, in ogni Dipartimento. Si direbbe che sono più astrazioni che realtà, somigliano ad una proposizione di geometria, ad un sistema di filosofia uscito tutto d'un pezzo dalla testa di un filosofo; non vi sembrano mai sôrte spontaneamente dai bisogni del paese, con tutte le imperfezioni ed il vigore che accompagnano le opere della natura. Hanno qualche cosa che le rassomiglia ad una stupenda cristallizzazione. Per mutarle ci vuole un colpo di Stato o una rivoluzione; un pezzo che spostate, va tutto in fascio, se non mutate ogni cosa.

In Inghilterra è precisamente il contrario. Da un lato della Manica è la sintesi, dall'altro l'analisi. Ogni volta che mi provai a domandare ad un Inglese: quale è il vostro sistema di pubblica istruzione? M'avvedevo che quasi gli veniva da ridere. — Noi non abbiamo sistemi, — era la risposta che sempre mi davano. Pure io avevo bisogno di trovare un qualche principio generale o predominante, intorno a cui raccogliere le mie idee; e questo medesimo bisogno osservai in altri Italiani o Francesi, che si erano messi a studiare seriamente qualche istituzione inglese. Ma tutti incontravano la medesima difficoltà; niuno poteva ottenere che gli Inglesi pigliassero sul serio le nostre domande Essi ci dicevano qualche volta: questa è filosofia tedesca; il mondo non cammina colle teoriche. Eppure niuno conosce meglio dell'Inglese le istituzioni e le leggi del suo paese, niuno le spiega con maggior premura.

Un giorno andai da Manchester ad Edimburgo, viaggiando a grande velocità. Incontrammo ad ogni istante convogli che passavano rapidi come saette; traversammo innumerevoli rotaie; mi pareva d'essere in un laberinto pericoloso. Quando, dopo molte ore di cammino, fummo giunti ad Edimburgo, sentii un Francese che, scendendo, diceva al suo compagno: *Ça doit être organisé, car ça marche.* Infatti, pareva che il nostro convoglio avesse camminato senza direzione, abbandonato solo a se stesso. A Parigi tutto è determinato, prestabilito dai regolamenti; sul vapore, nella strada ferrata, in una vettura o nell'*omnibus*, la legge vi dice come entrare e come uscire, come fermarsi e come camminare. A Londra, invece, ogni cosa è abbandonata a se stessa. Carri, carrozze, *omnibus*, pedoni e cavalieri camminano tutti insieme, a cinque, a sei ordini, in ambedue le direzioni. Si urtano, s'intrecciano, si sfasciano; e solo quando sembra che tutto sia per andare in un monte, comparisce il *policeman*, come uscito di sotterra, ed ognuno si ferma. La medesima confusione voi vedete, viaggiando sui cento batelli del Tamigi, o nelle vie ferrate che menano ai sobborghi di Londra, direi quasi, con un viaggio per minuto. Ebbene, un lavoro simile, con un egual disordine apparente, ed un ordine sostanziale, ugualmente singolare ed inesplicabile per noi, ha luogo nella testa d'ogni Inglese ed in ciascuna delle loro istituzioni.

Qui le scuole, i tribunali, le carceri, la Camera dei Comuni e dei Lordi, le leggi e le consuetudini non stanno mai ferme. Si svolgono, si modificano, si espandono, obbedendo ciascuna alla sua propria ragione di essere. È una foresta lussureggiante per vita e vigore, che si moltiplica in ogni direzione, e nel suo disordine apparente diviene regola e legge a se stessa. A Parigi vi par di vedere l'opera dell'uomo, e ad ognuno può

venire in mente di mutarla; qui voi siete invece, in faccia all'opera della natura, e tanto vi potrebbe venire in mente di mutarla, quanto d'arrestare il cammino del sole.

Sarebbe fuori di luogo fermarsi ora a vedere, come i diversi uomini abbiano portato istituzioni diverse; e come la diversità delle istituzioni abbia, a sua volta, contribuito non poco a modificare le idee degli uomini. Basti notare la grandissima relazione che passa fra gli uni e le altre. Nè qui vogliamo metterci a parteggiare per gl'Inglesi o pei Francesi. Non vi ha dubbio che l'Inghilterra sia il paese della libertà, e che però tutte le sue istituzioni vadano studiate, ammirate; ma sarebbe grandissimo errore il credere, che essa non abbia bisogno di studiare il continente, e non possa riceverne molti e molti ammaestramenti, come, parlando di pubblica istruzione, avremo più volte occasione di notare. Questi due popoli sono come due lati d'un popolo solo, più perfetto e più ideale. L'Inghilterra e la Francia sembrano lavorare il materiale che servirà a formare una più vasta società. La sintesi e l'analisi si riuniranno forse un giorno, in un nuovo sillogismo sociale che ci scoprirà l'avvenire della civiltà moderna; e forse l'Italia è destinata ad avere una gran parte nel nuovo dramma che ne seguirà. Quindi noi dobbiamo andar sempre cauti, e non lasciarci indurre, per simpatia o antipatia, a sposar ciecamente la causa o le idee di una sola di queste due civiltà che, divise, saranno sempre incompiute, come molti esempi ci possono provare.

Assai spesso ho udito gl'Inglesi vantarsi di non avere un Codice, e di essere i soli che non abbiano mai accettato il diritto romano. Un Codice, essi dicono, arresta il libero sviluppo della legislazione, ne è quasi la sentenza di morte. E quel popolo che accetta da

un altro la sua giurisprudenza, confessa d'aver perduto il genio creativo della giurisprudenza nazionale. Quel giudice che applica sempre e solo una legge scritta da altri, che non sa o non può interrogare la propria ragione o l'equità naturale, è ridotto ad un lavoro meccanico, è di gran lunga inferiore al giudice inglese che è anche legislatore, ed in sostanza somiglia al romano pretore. In questi ragionamenti vi è di certo gran parte di vero. Non so se alcuna possa esservene nell'altro ragionamento, che ad ogni Italiano parrà di certo assurdo; ma che pure udii ripetere da chi, appoggiandosi sull'autorità di un grande scrittore inglese, mi sosteneva che nel diritto civile romano vi sono molte parti le quali servono meglio al dispotismo che alla libertà. Ma qual ragione vi potrà egli essere per giustificare una legislazione così confusa e complicata come l'inglese, e nella quale pochi o niuno si può raccapezzare? Confusione che si ripete nella costituzione, nel sistema d'imposte, in tutto. Che utile v'è egli nel non poter determinare con precisione l'ufficio di un magistrato, nel doversi affidar sempre alla sua moralità e alla pubblica opinione che deve frenarlo? La nostra costituzione, dice il Mill, è una macchina che non potrebbe lavorare ventiquattro ore senza fermarsi, se lo spirito del popolo che l'ha creata, e la ricrea continuamente, non sapesse ogni giorno modificarla e rinnovarla.

Che vi sia questo spirito nel popolo inglese è certo un gran benefizio, è una gloria nazionale; ma che alla sua esistenza sia indispensabile quella confusione, io non lo credo; nè lo credono quegl'Inglesi che non si lasciano dominare dai pregiudizi nazionali. Prova ne sia lo studio che molti hanno cominciato a fare della romana giurisprudenza, onde servirsene di guida a meglio ritrovarsi nella propria. Negli stessi atti del

Parlamento, si va già introducendo una parte sempre maggiore del diritto romano. Nè questi sono fatti isolati. I più belli ingegni dell'Inghilterra si cominciano ormai a persuadere, che il loro sistematico orrore dei sistemi è esagerato, che dai popoli latini possono imparare l'arte di meglio ordinare e coordinare le istituzioni nazionali, senza perdere per ciò quella libertà e indipendenza individuale che noi dobbiamo in essi ammirare e cercare d'imitare. In fatto di pubblica istruzione, gl'Inglesi si sono finalmente persuasi che molto possono imparare dalle istituzioni del continente, che si son dati, infatti, seriamente a studiare. Un *sistema* di pubblico insegnamento è divenuto per molti di essi un gran desiderio; ed è singolare il vedere come nel mentre noi diciamo: bisogna imitar l'Inghilterra, mandar via ispettori, segretario generale e ministro; lasciar libero a tutti d'insegnare come si vuole, quel che si vuole, senza diplomi, senza esami; l'Inghilterra crea, invece, ispettori e ministero, introduce esami e diplomi per tutto, cerca in molte cose d'imitare il continente. I più dotti uomini coi quali ho parlato, Giorgio Grote, Carlo Lyell ed altri molti fanno ogni opera, perchè l'Inghilterra abbia delle università ordinate come quelle di Francia e di Germania, come le nostre. La giovane Italia vuol essere inglese, e la giovane Inghilterra vuol esser latina. Questi sono segni del tempo; l'avvenire sarà di chi sa pigliare la risultante di queste due forze.

Ma nulla può riescire a noi tanto utile, quanto il vedere le difficoltà che incontrano, e gli sforzi prodigiosi che fanno, e le vie diverse che tengono gl'Inglesi per riuscire nel loro intento. L'Inghilterra è forse il solo paese dell'Europa, in cui si veda il segreto lavoro con cui le istituzioni nascono e si svolgono. Noi non possiamo spesso imitarla; ma studiando un

paese così diverso da noi, impariamo sempre a meglio conoscere noi stessi. In fatto poi di pubblica istruzione, quella utilità diviene assai maggiore; perchè non solo molte delle idee del continente, entrate in Inghilterra, si vedono lottare a fronte delle vecchie idee inglesi; ma ancora perchè nella Gran Bretagna si può dire, che si trovino in presenza ed in lotta due sistemi nazionali, l'uno dei quali ha col nostro una somiglianza assai maggiore, che non ha l'altro.

È un fatto singolare e notevolissimo che, quando dall'Inghilterra voi entrate nella Scozia, vi sembra di avere preso la via del mezzogiorno, d'essere tornato in un paese del continente, e quasi latino. Io lascio stare l'aspetto di quei monti, di quei laghi che immaginammo orridi e troviamo spesso amenissimi, e sui quali ci vengono incontro le festose o le meste creazioni di Walter-Scott; io lascio che quando, uscito dalla nebbia e dalle affumicate case di Londra, voi entrate in Edimburgo, vi parrà quasi d'essere tornato a Firenze. Sembra rinata l'architettura; la imitazione delle linee greche e romane, le curve gotiche, i pinacoli altissimi si presentano al vostro occhio, come l'eco d'una musica lungamente invano desiderata. La mobile e capricciosa varietà del suolo vi ricorda di Siena. Il *Colton Hill* e l'*Arthur's seat* sorgono ridenti come monti dei vostri paesi; nel castello di Holyrood passeggia sempre la mesta figura di Maria Stuarda, che vi parla ancora del *suo* bel paese di Francia; e quando siete fra i rottami della splendida chiesa, vi par che quelle linee così pure le abbia disegnate la mano di Giotto o dell'Orcagna. Nelle valli echeggia di nuovo la musica nazionale, e nelle città udite quei canti popolari che il poeta Burn seppe rendere immortali. Chi può dire la impressione che provai quando, uscito da una nuvola di fumo che si chiama Man-

chester, nella quale si muovono milioni di ruote con un rumore d'inferno, e al disopra della quale migliaia di camini vomitano un fumo più nero e più denso ancora; chi può dire la mia impressione, quando, trasportato come dal vento, mi trovai in questa capitale della Scozia, che molti chiamano la più bella città del mondo? Ma di tutto ciò noi non dobbiamo parlare.

Io entro nella casa di un avvocato scozzese, per ragionare di pubblica istruzione, e rivedo le antiche conoscenze che in Inghilterra non avevo mai trovate, il *Corpus juris*, *Cuiacio*, *Pothier* e tutti i libri che si trovano in casa dei nostri legali. Vado a sentire un giudizio civile, e odo citare il diritto romano. Chiedo se vi è, come a Londra, una Corte d'equità, nella quale si decidono le cause con norme diverse che nello stretto diritto, e mi rispondono di no. Entro nell'*High School*, trovo un liceo come da noi, e sento leggere scrittori greci e romani, non più colla strana pronunzia di Eton e di Harrow; ma con pronunzia greca e romana. Vado all'università e non trovo nulla che mi ricordi Oxford o Cambridge; tutto mi ricorda invece Pisa o Bologna. Osservo le scuole parrocchiali, e vedo molta somiglianza col nostro ordinamento d'istruzione elementare.

Molti furono gl'Inglesi e Scozzesi ai quali domandai che mi spiegassero questo problema, il quale ridestava grandemente la mia curiosità. Io dicevo: la Scozia non solo è un paese più nordico, ma ebbe assai minore contatto coi Romani; i Normanni vi penetrarono in minor numero; è un paese ove la Riforma, che è certo un fatto essenzialmente germanico, ha messo così profonde radici; come mai tanti rapporti coi paesi latini? Gl'Inglesi a cui feci tali domande, ammisero sempre la verità di queste osservazioni; ma non mi parve che ne facessero quel caso che ne facevo io, e

ricevei sempre la medesima risposta. La Scozia, essi mi dicevano, fu lungamente divisa e nemica dell'Inghilterra; aveva allora assai maggiori relazioni col continente, che con noi; e quindi non ci sorprendiamo di queste somiglianze che voi osservate. Gli Scozzesi, al contrario, che sono più inclinati allo studio di certe generalità storiche, che non si spaventano delle astrazioni, e vanno anzi orgogliosi di una filosofia nazionale, erano contentissimi della mia osservazione, e mi rispondevano subito: noi non siamo Inglesi, noi siamo di un'altra razza. E poi citavano una serie infinita di fatti che venivano a convalidare le mie osservazioni, e rendevano sempre più visibile la differenza che passa fra la *nazionalità* scozzese e la inglese. In vero vi è diversità di razza e di storia; onde derivano costumi, idee, sentimenti diversi, e ciò si spiega. Ma rimarrebbe sempre uno studio assai importante, il conoscere e spiegare tutte le molte somiglianze che gli Scozzesi hanno coi popoli del continente.

Uno di essi mi diceva: fra le molte cagioni bisogna annoverare ancora questa, che noi avemmo la libertà assai più tardi degl'Inglesi. Ed altri mi fecero notare e vedere i molti avanzi d'antichità romane, scoperte nell'interno della Scozia, e quelle che si vanno raccogliendo nel nuovo museo in Edimburgo, le quali tutte vengono a provare, come i Romani penetrassero nella Scozia assai più oltre, che non s'era volgarmente creduto. Mi fecero del pari notare come, al tempo delle invasioni barbariche in Inghilterra, molte famiglie vissute coi Romani emigrassero nella Scozia; e ciò pare che seguisse per molto tempo ed in grandi proporzioni. Tutte queste ragioni cooperarono di certo con l'altra che è pure importantissima, la diversità della razza. Ma non è questo il luogo da esaminare un problema storico di tanta gravità; torniamo perciò alle scuole popolari.

E qui la differenza tra l'Inghilterra e la Scozia si dimostra più che mai visibile. Come abbiamo sopra notato, in Inghilterra non v'è stato sinora alcun sistema. Da ogni lato sorgono scuole diverse, con sistemi, con nomi, con insegnamenti differenti. *Private schools, denominational schools, ragged schools, endowed schools, infant schools*, e così andate discorrendo. Quelle che non troverete mai, sono le scuole fondate e mantenute dal Governo o dai Municipi, sostenute interamente coi denari dello Stato o con tasse locali. Spesso avviene il simile anche nella Scozia, con questa grande differenza, però, che qui trovate nelle scuole parrocchiali ciò che gli Scozzesi chiamano il loro *sistema nazionale*. Per antico atto del Parlamento scozzese, ogni parrocchia (1) deve mantenere una scuola, con tasse riscosse a questo oggetto sul suo territorio. E qui si vede subito la grande somiglianza con le nostre scuole elementari, tenute a spese del Municipio. Or com'egli viene generalmente ammesso dagl'Inglesi, che questo sistema di scuole sia una delle cagioni che resero da antico l'istruzione popolare assai più diffusa e più desiderata nel popolo scozzese il quale, essendo per natura assai svegliato, ha ricevuto dalla lunga consuetudine anche una maggiore attitudine ad imparare (2); così n'è seguito, che gli Scozzesi sono divenuti tenacissimi di questo che chiamano *sistema nazionale;* e nella stessa Inghilterra è sorto un partito che vorrebbe, con qualche modificazione, diffonderlo per tutto.

(1) La parrocchia è nella Gran Bretagna una istituzione civile e religiosa ad un tempo.

(2) Io seppi da alcuni ispettori inglesi, che da esperimenti fatti nelle scuole del contado, risultò che il figlio del contadino scozzese poteva tener desta la sua attenzione, sopra un dato soggetto, per un tempo quasi doppio di quel che poteva fare il contadino inglese.

Onde ora si trovano a fronte i due sistemi, e l'uno cerca di filtrare nell'altro. Nella Scozia sorgono spesso scuole simili alle inglesi; mentre le idee scozzesi guadagnano terreno e modificano le scuole della stessa Inghilterra, dove l'idea di un sistema generale di scuole simili a quelle parrocchiali, o alle nostre municipali, trova ogni giorno maggior numero di fautori, sebbene ancora sia lungi assai dal poter essere attuata.

Questo fatto ha qualche somiglianza con quello che abbiamo più sopra citato, circa il diritto romano che vige tuttora nella Scozia. Gli atti del Parlamento, avendo vigore in tutta la Gran Bretagna, fanno ogni giorno perdere terreno al diritto romano nella Scozia; ma chi poi si pone a studiarli, trova che la giurisprudenza romana comincia a penetrare nella stessa legislazione inglese, vi s'incorpora e la trasforma. Così per tutto noi possiamo con grandissimo profitto osservare il medesimo lavoro. Troviamo in lotta due sistemi, uno dei quali acquista nuova forza, perchè aiutato da tutte le idee e le tradizioni del continente, dalle consuetudini della Scozia; ma l'altro predomina sempre, perchè sostenuto dal genio e dal vigore nativo dell'Inghilterra. Possiamo sperimentare i pregi e difetti vicendevoli; e, studiando un paese tanto diverso dal nostro, imparare a meglio conoscere e giudicare noi stessi. Se lo studio delle istituzioni inglesi ci riempie di profonda ammirazione, e vorremmo poterne introdurre una gran parte fra di noi; quando vediamo che le idee latine oggi stesso guadagnano nuove vittorie nel seno dell'Inghilterra, allora non possiamo abbandonarci a quella cieca ammirazione che vuol trovare perfetta ogni cosa che è al di là della Manica; ma abbiamo, invece, maggiore fidanza nel nostro genio nazionale.

Ora torniamo alla istruzione elementare, e parleremo prima dell'Inghilterra, poi della Scozia.

IV.

L'istruzione elementare in Inghilterra.

Due cose in Inghilterra ci sorprendono più di ogni altra, in fatto di pubblica istruzione: gli sforzi mirabili e prodigiosi dell'iniziativa privata, e la potenza di un clero che ha nelle sue mani quasi tutte le scuole, da quelle del popolo sino alle università. Questi due fatti sono quasi immedesimati fra loro, e, fino ad un certo segno, potrebbero ridursi ad un solo; giacchè ognuna di queste associazioni private si connette a qualche setta religiosa. Oggi ha luogo una grande agitazione e quasi una pacifica rivoluzione, il cui scopo si riduce a questo: rendere la istruzione elementare laica, ordinarla con alcune norme generali, ma non distruggere la iniziativa privata.

L'Inghilterra combatte così una lotta che noi abbiamo già vinta colla rivoluzione francese; ma trova difficoltà assai maggiori, perchè vuole raggiungere il suo scopo in modo diverso; non vuol dare al Governo quella parte grandissima che gli diamo noi. Il clero resiste tenacemente, e fino ad un certo segno anche vittoriosamente, perchè conosce i tempi e combatte i suoi avversari, aprendo scuole migliori ed in numero sempre maggiore. È una gloria della Riforma lo avere tentato, fin dal suo nascere, d'impadronirsi del popolo, istruendolo. Il clero inglese, sorto in tempi più recenti, meno lontano del nostro dalla società laica, con educazione meno esclusiva, si mantiene sempre fedele alla sua tradizione, e combattendo per la sua autorità, sembra combattere per meglio incivilire la nazione. Tutte le sêtte, mosse dall'emulazione, si spronano a vicenda; ed il clero cattolico che fra di noi è oggi

ostile all' istruzione del popolo, si trova colà trascinato anch'esso al generoso lavoro. Così la lotta si rende grave e difficile, perchè il male che viene al paese dall'avere una istruzione clericale, per fino nel seno delle università, è nascosto dai benefizi, non meno visibili e reali, che il clero inglese rende alla patria.

La istruzione popolare, intesa nel modo e nelle proporzioni che noi le diamo oggi, è di origine recentissima; risale alla rivoluzione francese. Allora si cominciò a riguardarla come un diritto ed un dovere per tutti; allora lo Stato la riguardò come un interesse nazionale; e poco dopo sorsero Fallemberg e Pestalozzi, due glorie della Svizzera e due benefattori della civile società. In Inghilterra si cominciò ancor più tardi che altrove. Non era finita la vita letteraria del secolo decimottavo, quando la guerra d'America e la rivoluzione francese le portarono trent'anni di guerra e di tasse, durante i quali decadde in generale la pubblica istruzione, e quella del popolo fu quasi del tutto abbandonata. Colla pace si cominciò subito a pensarvi seriamente; ma quella grande agitazione che oggi vediamo in suo favore, e quegli sforzi veramente prodigiosi che l'Inghilterra va facendo, cominciarono appena trenta anni sono. Questa data è bene rammentarla, per vedere che cosa può fare un popolo libero in un tempo così breve.

Nel 1832 l'educazione elementare dell'Inghilterra era inferiore a quella delle nazioni più civili d'Europa. Oggi, superando ostacoli e difficoltà che nessuno di noi ha incontrate, gl'Inglesi hanno scuole che tutti ammirano; le diffusero con una rapidità prodigiosa, e crearono una letteratura popolare che vince tutte le altre. Oggi l'istruzione elementare dell'Inghilterra ha poco da invidiare alla Prussia ed alla Francia, che in molte cose ha già superate, e non si può dubitare

che, se continuano, con uguale perseveranza, i generosi sforzi che si vanno facendo, noi la vedremo fra poco additata come esempio e modello a tutta Europa. Cominciamo col darne una idea generale.

Sin dal principio della storia inglese, troviamo quelle che si chiamano *endowed schools* (scuole che hanno fondi propri). Fondate dalla carità privata, venivano unite ai monasteri; ed in esse si dava ai poveri cibo e vestire, una educazione elementare e secondaria che poi conduceva alcuni, con posti gratuiti, alle università. Colla Riforma queste scuole, separate dai conventi, divennero come corpi morali indipendenti, e ora si trovano sparse in molte parti d' Inghilterra. Posseggono sempre i medesimi fondi stabili di cui furono in origine dotate; e siccome il suolo dell'Inghilterra è andato crescendo di valore, in un modo che a noi sembra quasi favoloso, così la ricchezza di queste scuole si è andata moltiplicando, mentre le scuole stesse sono assai decadute. Se in origine non potevano accogliere che venti alunni, oggi che le rendite son divenute dieci volte maggiori, vorrebbero restar ferme allo stesso numero, dicendo di rispettare così la volontà dei testatori che fondarono le scuole. Nuovi studi sono divenuti indispensabili alla educazione, ma esse restano ai programmi del medio evo: greco, latino, teologia e non altro. Il direttore, che qualche volta è un vecchio prete rimbambito, assorbe le rendite maggiori della scuola, di cui spesso affida la cura ad altri.

Presso di noi lo Stato interverrebbe, correggendo questi abusi con un tratto di penna; in Inghilterra, invece, i corpi morali resistono al Governo, quasi in termini di uguaglianza, ed il Parlamento con difficoltà si decide a portare in essi qualche lievissima alterazione. Così, se il capo della scuola e gli amministratori hanno eseguita la volontà del testatore secondo la let-

tera, ne possono liberamente violare lo spirito. Con queste scuole, con altre simili e con pochi maestri privati, si potrebbe dire che nel passato secolo l'Inghilterra non aveva ancora una istruzione popolare. Verso la fine di quel secolo però, un privato cittadino, il signor Raikes di Gloucester, ebbe l'idea di aprire scuole domenicali, per darvi istruzione elementare; queste vennero in grandissimo favore e furono per molto tempo il principale mezzo d'istruzione che avesse il popolo. E così s'arrivava al principio del secolo XIX. Noi avevamo sul continente un dipartimento della pubblica istruzione, quando il Governo inglese non spendeva un centesimo per educare il popolo, nè molto spendevano ancora i privati.

Ma col cominciare del secolo, cominciarono i nuovi sforzi del clero e dei privati, in favore della istruzione elementare. E primi furono i Non-conformisti, quelli cioè che non fanno parte della Chiesa stabilita, i quali nel 1808 fondarono la *Società britannica e straniera per le scuole*. A questa subito tenne dietro la *Società nazionale*, fondata nel 1811 dalla Chiesa stabilita. Ambedue ingigantirono rapidamente, raccogliendo capitali enormi, fondando un numero grandissimo di scuole; e per molto tempo furono sole a dirigere e promuovere quasi tutta la istruzione elementare inglese. La prima ebbe il vanto d'iniziare questo gran movimento, e di guidarsi sempre con principii più liberali; ma la *Società nazionale*, con aderenze maggiori nell'aristocrazia, raccolse maggiori capitali, e fondò più gran numero di scuole. È singolare che la Chiesa stabilita sia difficilmente la prima ad iniziare questi sforzi generosi; ma una volta che i dissidenti cominciano, essa fa sempre ogni opera per superarli. Così avvenne ancora che, non appena s'avvide come in Londra cominciava a fiorire una grande università, promossa

dai dissidenti e dai liberi pensatori, subito raccolse forti capitali, e ne fondò un'altra, intorno alla quale spende moltissime cure, per vincere una lotta che finora rimane dubbia.

Dopo le due associazioni già mentovate, ne sorsero subito moltissime altre, che furono sempre fondate e dirette da qualche setta religiosa, ad eccezione forse di una sola, che si chiamò *volontaria* e non ebbe alcuna importanza. Tutta l'opera loro è diretta a promuovere, ad incoraggiare l'attività privata e locale in favore dell'educazione del popolo; non tentano giammai mettersi in luogo di essa. Danno premi e sussidi a chi mantiene o dirige una scuola; distribuiscono libri a vilissimo prezzo; aiutano con forti somme la fondazione di nuove scuole; e sopratutto aiutano le scuole normali, di cui in origine assunsero anche quasi tutta la spesa, sebbene ora il Governo dia per esse forti sussidi. Da che si pensò seriamente a promuovere la educazione del popolo, queste grandi società rivolsero sempre grandissima cura a formare dei buoni maestri, cosa a cui non potevano bastare nè i privati, nè gli sforzi dei Municipi e delle parrocchie.

La tavola A darà qualche idea del lavoro di queste associazioni. Le somme spese e raccolte sono indicate in lire sterline (25 lire italiane).

TAVOLA A.

NOME DELLE ASSOCIAZIONI	ANNO della fondazione	SOMME SPESE nel 1859	SOMME RACCOLTE per l'educazione nel 1859	TOTALE SPESO dalla fondazione a tutto il 1859
		L. st.	L. st.	L. st.
Società nazionale (*National society*)	1811	12,905	15,811	724,599
Società britannica e straniera per le scuole (*British and Foreign school society*)...............	1808	11,277	15,947	(2) 156,663
Commissione cattolica per le scuole dei poveri (*Catholic poor school society*)	1847	4,227	4,745	71,756
Commissione educatrice dei seguaci di Wesley (*Wesleyan education committee*)	1840	3,653	4,441	88,460
Società per le scuole in Inghilterra e nelle colonie (*Home and Colonial school society*)..........	1836	8,776	8,776	116,279
Società ecclesiastica per la educazione (*Church education society*)	1853	1,782	2,761	10,071
Seggio congregato per la educazione (*Congregational board of education*)...................	1843	1,997	1,977	173,677
Unione per le scuole dei cenciosi in Londra (*London ragged school union*)	1844	5,142	5,142	58,325
Associaz. volontaria per le scuole (*Volontary school association*) (1)	....	....	....	....

La tavola che segue indica il modo, in cui la *Società nazionale* distribuiva la spesa del denaro raccolto nel 1859, e darà idea del come, presso a poco, lo distribuivano le altre:

(1) Questa società, la sola che non sia fondata da una setta religiosa, non vuole avere alcuna relazione col Governo, e non ha dato ragguagli de'suoi lavori.

(2) Questa cifra indica solo la spesa dei 10 anni precedenti al 1860, degli altri mancano ragguagli esatti.

Per fondare scuole elementari o normali L. st.	4,562	10
Per mantenere scuole normali . . »	6,022	13
Per mantenere scuole elementari (1) »		
Per fare ispezione nelle scuole o organizzarle (2). . . . . »	561	15
Per distribuire libri e apparecchi scolastici, ad un prezzo inferiore al costo effettivo . . . . »	1,758	3
Somma totale spesa dalla *Società nazionale* nel 1859 . . . . L. st.	12,905	1

Colla *Società nazionale*, che rappresenta la Chiesa stabilita, e che è pervenuta a sussidiare 12,000 scuole con un milione di alunni, si trovano in relazione molte Commissioni che si chiamano *Diocesane* (*Diocesan Boards*), perchè vengono fondate nelle Diocesi. La prima di esse cominciò nel 1811, quattro nell'anno seguente, e tutte le altre dopo il 1838. Nel 1857 ventitrè di queste Commissioni raccolsero la somma di 13,000 a 14,000 lire sterline per la educazione popolare. Queste *Commissioni diocesane* sono indipendenti l'una dall'altra, ma in rapporto con la Società nazionale; raccolgono denari per mezzo di sottoscrizioni private, e li spendono colla norma e nel modo medesimo delle altre associazioni. Vi sono ancora alcune *Commissioni* chiamate *locali*, anch'esse in relazione colla Chiesa stabilita. Ci sono ispettori nominati dai vescovi per esercitare gratuitamente il loro ufficio d'ispezione, in quelle scuole che lo desiderano; giacchè in Inghilterra aggiunge

(1) Le associazioni ed il Governo cercano sempre di spendere poco o nulla pel mantenimento diretto delle scuole. Le aiutano perchè, se è possibile, riescano a mantenersi da sè.

(2) *La Società nazionale* ha molti maestri che chiama maestri organizzatori, e li manda in giro per le provincie.

credito alle scuole l'essere sottomesse alle ispezioni. E finalmente vi sono *Istituzioni cattedrali*, che formano quasi parte delle Chiese cattedrali, e promuovono anche esse la istruzione. Tutto questo può dare un'idea di quanto s'adoperi la Chiesa anglicana.

Dando poi un'occhiata alla tavola A, si potrà facilmente osservare come, fra le varie associazioni, quasi ultima fu la cattolica, e come, ad eccezione delle due prime, tutte le altre sorsero dopo il 1832. Questo, infatti, è l'anno in cui cominciò, nella istruzione dell'Inghilterra, quella rivoluzione che ancora continua. Sino allora tutto veniva diretto dalla *Società nazionale* e dalla *Società britannica e straniera;* cioè a dire dal clero della Chiesa dissidente e da quello della Chiesa stabilita. Ma la già incominciata agitazione, in favore della istruzione popolare, andava rapidamente crescendo; si voleva moltiplicare il numero delle scuole; si voleva un *sistema nazionale*, portando ad esempio i vantaggi venuti alla Scozia dalle scuole parrocchiali, sostenute con tasse locali, obbligatorie; un sistema generale che desse istruzione a tutti, senza riguardo a religione, e si citavano ad esempio i paesi più civili del continente, e soprattutto la Francia che allora appunto era per pubblicare la legge del 1833. Ma una istruzione laica era ancora un sogno per l'Inghilterra. Il solo accennare che la religione non dovesse formar parte essenziale ed inseparabile del leggere, dello scrivere, di ogni esercizio nelle scuole elementari, sollevava quasi una indignazione popolare. Il clero era stato finora padrone di tutte le scuole, le sêtte le avevano sostenute; alla sincerità delle convinzioni religiose si univa quindi l'ardore degl'interessi offesi e minacciati; l'agitazione diveniva pericolosa davvero.

Ognuno sa, che una quistione religiosa può sollevare, anche oggi, tutto il popolo dell'Inghilterra, e

più ancora quello della Scozia. Che fare adunque? Se la istruzione elementare non può in alcun modo, in alcuna parte essere separata dalla religione; quale setta dovrà far trionfare lo Stato nelle sue scuole, quando ciascuna di queste sètte è impotentissima di faccia alle altre riunite insieme, per difendere interessi comuni; quando i cittadini di ogni setta, pagando ugualmente le imposte, hanno uguali diritti nelle scuole governative? Il problema diveniva di soluzione impossibile; l'idea di un *sistema nazionale* dovette perciò essere abbandonata. Ma qualcosa bisognava pure che il Governo facesse per la istruzione; e così si venne ad una di quelle tante vie di mezzo che gl'Inglesi chiamano *compromessi*, e che sono quasi l'essenza della loro costituzione.

Dal 1832 al 1839 il Governo si contentò di far votare al Parlamento, ogni anno, la somma di 20,000 lire sterline, amministrate dal Tesoro che le spese per *aiutare* la fondazione di nuove scuole, senza riguardo alla setta religiosa che volesse fondarle. Dove i privati raccoglievano una somma determinata dalla legge, per fondare una scuola nel luogo stesso in cui s'era raccolto il denaro; il Governo dava un sussidio proporzionato, esigendo che certe condizioni fossero adempiute nella costruzione dell'edifizio. Questo sistema parve riuscire. Si raccolsero sempre maggiori somme dai privati; ogni setta s'agitò per avere le sue scuole, e fondò la sua associazione; sorse un numero grande di nuove scuole; ma il paese si allontanava sempre più dal desiderato sistema nazionale. Invece di due centri d'istruzione, quanti ve ne erano stati prima del 1832, se ne vedevano ogni giorno sorgere dei nuovi, ugualmente tenaci delle proprie, e avversi alle altrui convinzioni religiose, fra le quali l'intelligenza più acuta di un Italiano o d'un Francese, assai

spesso, appena sa scorgere qualche differenza. Nondimeno si volevano le scuole, e le scuole sorgevano, per la via e nel modo in cui sorgono tutte le istituzioni inglesi.

L'anno 1839 il Parlamento votava 30,000 invece di 20,000 lire sterline. E invece di affidarne l'amministrazione al Tesoro, nominava un Comitato del Consiglio privato della Regina (*Privy Council*). Questo Consiglio, assai numeroso, è composto generalmente d'uomini che sono stati una volta ministri, e viene diviso in molte Commissioni a cui si affidano incarichi diversi. Ciascuna ha un vice-presidente, che dipende, in qualche modo, dal presidente del Consiglio privato, e dirige l'ufficio d'impiegati, che viene creato colla Commissione, secondo l'importanza degli affari che le sono affidati. Questa nuova Commissione, o *Comitato del Consiglio privato* (*Privy Council committee for education,* o pure *Committee of Council for education*), cominciò a promuovere alacremente la istruzione popolare. Il Parlamento ogni anno votò una somma maggiore per l'istruzione del popolo, la quale somma è ora salita fino ad 800,000 lire sterline. Noi abbiamo adunque fin dal 1839 più che il germe di un Ministero di pubblica istruzione, o piuttosto d'istruzione popolare: il presidente del Consiglio siede nella Camera dei Lordi e nei Consigli della Corona, il vice-presidente siede nella Camera dei deputati, e propugnano ambedue i nuovi principii sulla istruzione. Ma il modo con cui sorse, e più ancora il modo con cui la nuova amministrazione lavora, è tutto inglese. Vediamo dunque che cosa fa questo *Comitato sulla educazione.*

Esso fa precisamente lo stesso che fanno tutte le società private, colle quali si trova come in concorrenza. Promuove, incoraggia, aiuta gli sforzi privati

con le medesime norme della Società nazionale o di altra qualunque. Tutta la differenza sta in questo, che il Comitato del Governo non raccoglie il suo danaro per mezzo di associazioni volontarie, ma dalle imposte generali, e distribuisce i suoi sussidii (*grants*) senza riguardo a differenze religiose. Di questi aiuti la Scozia partecipa un po'meno dell'Inghilterra, l'Irlanda, diversamente amministrata, non partecipa punto.

L'azione del Governo si è così ogni giorno estesa di più; gli affari del Comitato si sono straordinariamente accresciuti; la sua indole però non si è mai alterata, il suo scopo non fu mai di fondare delle scuole, ma sempre di aiutare e premiare chi le fondava. Una sola volta esso venne nella risoluzione, che il modo più efficace a promuovere l'istruzione del popolo sarebbe di fondare una Scuola normale, diretta dallo Stato e non da alcuna società privata. Fu però un'idea infelice che bisognò subito abbandonare, perchè il pubblico sorse a fare la solita domanda: quale sarà l'insegnamento religioso che darete nella scuola? — Il Governo, così ripetevano, raccoglie le sue tasse da tutti gl'Inglesi, che hanno perciò uguale diritto a non vedere la propria religione esclusa dall'insegnamento pubblico. — Ognuno di quelli che compongono la grande maggioranza del paese, piuttosto che vedere trionfare una setta avversa, o ammettere un insegnamento laico separato dal religioso, preferiva che non s'aprisse la scuola, e così difatti avvenne. Il Governo, volendo promuovere le scuole normali, si dovè, secondo il solito, contentare solamente d'accrescere i suoi sussidi a quei privati che le fondavano.

Tuttavia il Comitato, sebbene stretto fra così angusti confini, potè promuovere molti mutamenti che riuscirono di non piccolo vantaggio al paese. E in-

nanzi tutto, crescendo ogni giorno il numero e l'ammontare dei sussidi, diveniva necessario accertarsi dell'uso che se ne faceva. Così furono creati gl'ispettori elementari i quali fecero rapporti, non solo sul modo in cui era messo a profitto il denaro ricevuto dal Governo; ma ben anco sullo stato della istruzione elementare, nelle provincie che visitavano. Questi rapporti vennero ogni anno pubblicati dal Governo, con grandissimo vantaggio del paese, che aveva così il modo di formarsi un giudizio alquanto sicuro sullo stato della istruzione elementare. Infatti, se questi rapporti erano qualche volta o ingiusti o poco esatti, le associazioni da cui le scuole dipendevano, ne assumevano subito la difesa, e la luce si faceva su tutto.

È cosa molto singolare, dopo avere udito in Italia mille ragionamenti sulla niuna utilità degl'ispettori e delle ispezioni; dopo avere udito mille volte citar l'Inghilterra come un paese beato per mancanza d'ispettori; vedere, invece, che gl'Inglesi chiamano gl'ispettori *la vertebra* delle scuole elementari, e pubblicano volumi di statistiche, per dimostrare la grande superiorità delle scuole ispezionate sulle non ispezionate. Diciamo piuttosto, che noi non abbiamo saputo limitare l'ispezione ne'suoi confini, e trarne così quei grandi vantaggi che potremmo.

La prima conclusione a cui si venne, adunque, pei rapporti degl'ispettori, fu che i maestri inglesi erano ancora incapaci, e che il sistema lancasteriano dei monitori, o, come noi diciamo, di mutuo insegnamento, riusciva assai poco soddisfacente. Era allora segretario generale del Comitato il signor J. K. Shuttleworth, il quale promosse una inchiesta intorno ai metodi d'insegnamento in Francia, in Olanda e nella Svizzera. Dopo di che, sorse nel 1846 quel sistema che noi potremmo chiamare degli apprendisti, che gl'In-

glesi chiamano dei *pupil-teachers*, e del quale vanno a ragione molto superbi, come d'un trovato nazionale, utilissimo all'insegnamento elementare, e non ancora imitato dagli altri popoli. Esso infatti porta un grandissimo perfezionamento a quel sistema dei monitori, che tutti sanno come venisse in uso nel principio del nostro secolo.

Il monitore è un alunno della scuola, che il maestro chiama in aiuto per l'insegnamento di quei compagni che hanno la stessa età del monitore, e spesso anche la medesima istruzione o poco diversa. Il solo benefizio che si cava da questo metodo, si riduce ad avere un aiuto gratuito; ma l'insegnamento se ne vantaggia assai poco. Il Governo inglese, perciò, ebbe il pensiero di offrire a quelle scuole che raggiungevano un perfezionamento determinato per legge, e verificato dagli ispettori, il salario necessario per avere uno o più apprendisti secondo il bisogno degli alunni. Così la scuola aveva un aiuto pagato dal Governo, ma assai più utile; giacchè l'apprendista è un alunno delle scuole elementari, che ha già finito tutto il corso degli studi, e superato con successo esami abbastanza severi. Nel suo nuovo ufficio, esso viene esercitato nella pratica dell'insegnamento, e continua col maestro un corso di studi più elevati, pei quali il Governo paga ancora un secondo sussidio. E quando per cinque anni ha seguìto questo tirocinio, e superato gli esami annuali, il Governo lo chiama ad un ultimo e più difficile esame, superato il quale, ottiene per due o tre anni, un posto gratuito nelle scuole normali. E così prima di essere dichiarato maestro, egli ha dovuto compiere tutto il corso elementare, studiare cinque anni come apprendista, e due o tre come alunno di scuola normale. Questo sistema viene seguìto ugualmente nelle scuole maschili e femminili, ed ha il

doppio vantaggio di migliorare l'insegnamento delle scuole con buoni apprendisti, di educarli praticamente e di farne poi eccellenti maestri, con un severo tirocinio nelle scuole normali, che così sono divenute superiori a quante altre se ne possano vedere in Europa. Il maestro o la maestra che escono dalle scuole normali, non hanno altro che un semplice certificato o diploma; ma trovano subito impiego nelle scuole, ed allora il Governo, con un nuovo sussidio accresce il salario a questi che chiama *Certificated masters.* Esaminando assai da vicino il sistema dei *pupil-teachers*, e vedendo i vantaggi che ne ha cavati l'Inghilterra, io mi sono persuaso che sarebbe un gran benefattore del nostro popolo, colui che sapesse introdurli tra di noi con qualche modificazione.

Intanto, per tutti questi sussidi vari e diversi, si complicava molto l'amministrazione; l'ufficio degl'ispettori diveniva delicato e difficile, e molti lamenti sorgevano contro i loro rapporti, che dovevano dare giudizio sopra cose sempre discutibili. Tuttavia s'era ottenuto il fine desiderato di migliorare l'insegnamento, e di avere buoni maestri. I sussidi che dal 1832 al 1839 s'erano spesi ad aiutare la costruzione di nuove scuole, ora che le scuole già esistevano, furono rivolti principalmente alle scuole normali, per 35 delle quali (nella sola Inghilterra e nel principato di Galles) il Governo cominciò a pagare, e paga ancora, settantacinque per cento della spesa totale.

Ma nel 1853 sorgeva una terza specie di sussidi. Dai rapporti degl'ispettori risultò che v'erano finalmente buone scuole ed eccellenti maestri; ma gli alunni vi assistevano assai irregolarmente. Si pensò quindi ad un sussidio, se così può dirsi, *testatico*, che gl'Inglesi chiamano *Capitation grant*, e che si dà alla scuola per ogni alunno, che vi assiste regolarmente, non meno

di 176 giorni dell'anno. Tutto questo non avvenne senza molto gridare dei maestri, i quali dicevano che questo aiuto non era in relazione nè col merito, nè collo zelo dei direttori o degl'insegnanti, potendo il minore profitto esser conseguenza della minore capacità o volontà degli alunni; ma il Governo si tenne sempre fermo alla massima: pagare solo i risultati accertati, *pay for results*.

Se a questi sussidi aggiungiamo la spesa sostenuta per dare alle scuole libri, carte geografiche, ed ogni suppellettile a buonissimo mercato, e finalmente gli aiuti che si danno a chi non può pagare la tassa scolastica; noi avremo un'idea di tutto ciò che ha speso sinora il Governo a benefizio della istruzione elementare, fatta eccezione delle spese di amministrazione. Le tavole annesse potranno dare di tutte queste spese un qualche ragguaglio. Nella tavola III si vedono ancora le spese di amministrazione per l'uffizio centrale.

TAVOLA I.

Ammontare dei sussidii dati dal Governo inglese, per la istruzione elementare dal 1839 *al* 1860.

(Dal 1832 al 1838 la spesa fu costantemente di L. st. 20,000 l'anno).

Anno			
Anno	1839	L. st.	30,000
»	1840	»	30,000
»	1841	»	40,000
»	1842	»	40,000
»	1843	»	50,000
»	1844	»	40,000
»	1845	»	75,000
»	1846	»	100,000
»	1847	»	100,000
»	1848	»	125,000
»	1849	»	125,000
»	1850	»	125,000

Anno 1851	L. st.	150,000
» 1852	»	160,000
» 1853	»	260,000
» 1854	»	263,000
» 1855	»	396,000
» 1856	»	451,000
» 1857	»	541,000
» 1858	»	663,000
» 1859	»	836,000
» 1860	»	798,000

TAVOLA II.

Distribuzione dei sussidii dati dal Governo, dal 1839 a tutto il 1859.

	Sterline	Scellini	Pensi
Per fabbricare, ingrandire, restaurare e fornire di ogni suppellettile le scuole elementari	1,047,648	17	8 1/2
Per fabbricare, ingrandire, restaurare e fornire le scuole normali	172,303	6	5
Per libri, carte geografiche, ecc.	36,674	4	8 1/2
Apparecchi scientifici	4,391	17	6
Per aumentare il salario dei maestri e maestre con diploma	435,854	5	1
Per pagare il salario dei maestri assistenti, secondo le deliberazioni del 1852	30,015	10	11
Per pagare il salario dei maestri a prova (*probationary*			
A riportarsi. L.	1,726,888	2	4

	Sterline	Scellini	Pensi
Riporto. . L.	1,726,888	2	4
teachers) secondo le deliberazioni del 1858	448	15	0
Per pagare lo stipendio degli apprendisti (*pupil-teachers*) e gratificazione per la loro istruzione	1,487,705	13	2
Per i sussidi dati alle scuole, secondo l'assistenza di ogni alunno (*capitation grants*) .	186,230	14	0
Sussidi a scuole serali .	2,916	9	0
Sussidi per insegnare il disegno	1,109	0	1
Sussidi annuali alle scuole normali	417,953	5	0 1/2
Sussidi per quegli stabilimenti che accolgono ed istruiscono colpevoli di delitti non gravi, o gente abbandonata per la via (*Reformatory and industrial schools*) (1) . . .	75,469	11	2
Pensioni	2,923	1	8
Ispezioni	355,807	10	0 1/2
Amministrazione (ufficio in Londra)	102,128	19	0 1/2
Spese di posta per le tasse sui *vaglia* postali (dei quali si serve il Governo per pagare)	11,884	9	6
Spese per l'invio dei libri, carte geografiche, ecc. (*Agency for Books, etc.*)	6,717	12	4
L.	4,378,183	2	3 1/2

(1) Sebbene in generale, il Governo quasi abbandoni l'istruzione dei più miseri e più bisognosi; pure in alcuni casi determinati, concede anche ad essi dei sussidi.

Di qui si vede chiaro, come quasi tutta la spesa sia divisa in quattro capi principali:

	Sterline	Scellini	Pensi
Sussidi per edificare . .	1,047,648	17	8 1/2
Per educare i maestri . .	2,544,280	16	5 1/2
Sussidio dato per ogni alunno che assiste (*capitation*)	186,230	14	0
Amministrazione (includendo l'ispezione)	457,936	9	11
L.	4,236,096	18	1

TAVOLA III.

Spese per l'Uffizio centrale.

NUMERO DEGLI IMPIEGATI		SALARIO comincia con	SALARIO cresce ogni anno	LIRE STERLINE
Vice-presidente	1	. . .	. . .	2,000
Segretario	1	. . .	. . .	1,510
Segretari assistenti . .	2	700	50	1,000
Esaminatori	10	300	20	600
Impiegati nominati quando ebbe origine il Comitato	2	110	15	300
Assistenti 1ª classe	1	250	10	300
Assistenti 2ª id.	10	150	10	250
Assistenti 3ª id.	36	100	5	150
Architetto		. . .	. . .	400
Avvocato consultore . . .		. . .	. . .	300

Questo uffizio, come abbiamo già detto, è quasi un Ministero di pubblica istruzione, sorto e formato diversamente dai nostri, e limitato nei confini della istruzione popolare, sebbene già si vada allargando. Il presidente del Consiglio privato, ed il vice-presidente del *Comitato per la educazione*, sono i capi parlamentari del dipartimento; ambedue escono d'ufficio

insieme col Ministero. Il segretario generale, sotto la direzione del vice-presidente, è il capo amministrativo del dicastero di cui ha in mano tutte le fila, senza essere un personaggio politico, e quindi rimane stabilmente al suo posto. Gli esaminatori sono incaricati d'esaminare i rapporti degl'ispettori, e raccomandano le misure da prendersi. Gli altri impiegati fanno la prima lettura, e qualche volta i primi spogli dei rapporti degl'ispettori. Tutto questo lavoro è andato divenendo sempre più complicato; giacchè i sussidi sono dati per almeno quindici oggetti diversi, a scuole collegate con nove differenti sêtte religiose.

L'amministrazione centrale, ricevuti i rapporti degl'ispettori, manda i sussidi, generalmente alle associazioni con cui le scuole sono collegate. Le associazioni li distribuiscono alle scuole, insieme coi loro sussidi particolari, sempre sotto forma di premio e d'incoraggiamento. Le scuole conservano intatta la propria indipendenza; riscuotono le tasse degli alunni, e, fatta eccezione delle scuole normali per le quali paga quasi tutto il Governo, non dànno mai istruzione gratuita. In Inghilterra è generalmente ammesso, che l'istruzione obbligatoria sia un attentato alla libertà; quanto alla istruzione gratuita, non mi è mai avvenuto di trovare un Inglese che non la giudichi un errore ed un danno. In tutte le discussioni pubbliche e private ho sempre udito ripetere questa massima: non si apprezza ciò che non si paga. La tassa scolastica scende fino ad uno o due *pensi* la settimana; ma i ricchi signori, che spendono migliaia di lire sterline nel fondare una scuola, vogliono pure che sia riscossa. Ho conosciuto alcuni di essi che provarono l'istruzione gratuita, e dopo la esperienza di qualche anno, tornarono alle tasse che dicono essere l'anima e la vita della scuola. Questa idea è così profondamente penetrata nell'animo e nelle

consuetudini inglesi, che il popolo stesso ricusa d'andare alle scuole gratuite, perchè le crede inferiori, perchè ha l'orgoglio di voler pagare quando può, e finalmente perchè la scuola gratuita lo confonderebbe con quell'infima plebe che non ha mestiere, nè mezzo alcuno di esistenza. Essi fanno una gran differenza fra l'*independent poor* che può essere bracciante, artigiano, ecc., ed il *pauper* che è propriamente *povero.*

Ora se noi ci facciamo a considerare questo sistema inglese, i suoi vantaggi risultano evidentissimi. Il Governo spende il suo denaro, eccitando continuamente il popolano a procacciarsi una istruzione col risparmio delle sue fatiche, eccitando i ricchi ad aiutarlo generosamente. E così a misura che è andata crescendo la somma spesa dal Governo, è cresciuta finora, del pari, quella raccolta dai privati. Per darne un esempio citiamo alcune cifre:

Il Governo spendeva l'anno 1858 per le scuole dell'Inghilterra, del principato di Galles e la Scozia . . . . L. st. 663,435

Nel medesimo anno, le rendite derivate dai privati sussidi alle scuole, cioè tasse scolastiche, donativi, rendite di beni stabili, davano nella sola Inghilterra e principato di Galles . . . . » 1,121,981

Le associazioni dell'Inghilterra e principato di Galles spendevano nel 1859 in aiuto delle scuole . . . . » 59,601

Da ciò si vede come il denaro privato, speso per la istruzione nell'Inghilterra e principato di Galles, fosse nel 1858, quasi doppio di quello che spendeva il Governo per tutta la Gran Bretagna. Se poi si aggiungono le sottoscrizioni private e le tasse scolastiche della Scozia; allora si vedrà che i privati spendevano ancora di più.

Noi per ora diamo solo un cenno generale del sistema inglese; pure se ci si domandasse quali sono i risultati che ha dato, potremmo dire che sono straordinari davvero. Nel principio di questo secolo v'era appena in Inghilterra e nel principato di Galles, il modo di fare qualche ipotesi sullo stato della istruzione elementare, tanto era scarso il numero delle scuole.

Nel 1818 andava a scuola un alunno in ogni diciassette abitanti.

Nel 1833 uno in undici.

Nel 1843 uno in dieci.

Nel 1851 uno in otto.

Nel 1858 uno in sette, e forse fra poco ne anderà uno in sei abitanti. In Francia la proporzione era nel 1858 uno in ogni 9, nell'Olanda uno in 8, nella Prussia uno in 6; dal che si vede come nel 1858 l'Inghilterra rimaneva inferiore solamente alla Prussia. In cinquanta anni, gli alunni che vanno a scuola nella sola Inghilterra e principato di Galles, son saliti da 500,000 a 2,500,000. In 20 milioni circa di abitanti, vi erano nel 1858 solo 120 mila fanciulli che rimanevano senza scuola, e questo numero è già scemato di molto. Le scuole sono salite ora al numero di circa 60 mila.

Ma tutti questi prodigiosi risultati non debbono farci chiudere gli occhi ai gravi difetti, da cui il sistema inglese non va esente. E innanzi tutto è bello il dire: aiutiamo chi si aiuta, per spronare l'attività privata; ma vi sono coloro che non si possono aiutare, e, col principio inglese, costoro rimangono abbandonati dal Governo. Supponiamo, per modo di esempio, che un Comune raccolga mille lire per fondare una scuola; il Governo gliene aggiungerà forse due mila di più. Ma se il Comune non ha scuola, ed è povero troppo per poter raccogliere quella somma, il Governo, che in Francia o in Italia verrebbe perciò

appunto in aiuto del Comune, in Inghilterra lo abbandona invece alla sua povertà. Fra i 120 mila fanciulli inglesi, che nel 1858 eran senza scuola, si calcolava che 100 mila erano *out-door paupers*, cioè a dire poveri senza alcun modo di sostentarsi, e spesso senza tetto. E questi, che la scuola toglierebbe dall'ignoranza e dal delitto, sono quelli appunto a cui il Governo non pensa affatto. È vero che la carità privata viene generosamente in loro aiuto; ma ciò non salva il sistema governativo da un'accusa gravissima.

Un'altra grave lacuna del sistema sta in ciò, che l'amministrazione di questi sussidi si va ogni giorno complicando di più, e la spesa va troppo rapidamente crescendo. Oltre di che, l'Ufficio centrale o, come lo chiamano alcuni, di *Downing street*, dovendo mandare tanti e così diversi sussidi a scuole che sono sparse in tutta la Gran Bretagna, non può farlo sempre con cognizione di causa; onde esso medesimo è spaventato del grande accentramento che comincia ad aver luogo nelle sue mani. Lo stesso segretario signor Lingen ebbe a dire pubblicamente: questo sistema è così complicato che, procedendo oltre in tal modo, dovrà cadere in fascio. Si vorrebbe, dunque, da molti e dal Governo stesso sciogliere una centralizzazione che si va così rapidamente formando, ed affidare la cura delle scuole ai governi locali. Ma questo ricondurrebbe all'idea d'un sistema generale di scuole municipali o parrocchiali, contro cui abbiam visto che si sollevano le sêtte religiose. Vi è di più ancora: un sistema di scuole amministrate da autorità locali farebbe spegnere o scemare quella iniziativa della carità privata, che è una delle glorie più care all'Inghilterra. Così, adunque, il bisogno d'una radicale riforma si fa ogni giorno sentire più vivo; ma il tempo per metterla ad effetto non è anche venuto; la via per uscire da questi mille in-

teressi diversi e cozzanti, e che pure vanno tutti rispettati, non si è anche trovata. Per ora si continua sempre allo stesso modo, cioè a dire, per via di transazioni continue.

Nel 1858 veniva nominata una Commissione, che fu composta di sette persone assai riputate e che professavano opinioni diverse in fatto d'istruzione, per avere così un esame ed un giudizio indipendente sullo stato della istruzione elementare in Inghilterra e nel principato di Galles. I regi Commissari nominarono parecchi Commissari assistenti, una parte dei quali mandarono a studiar minutamente alcune provincie inglesi, altri a far ricerche sul continente; e così pubblicarono finalmente il loro rapporto in sei grossi volumi che sono un lavoro ammirabile per buon senso, chiarezza e precisione, minutissimo quanto più si potrebbe desiderare. Esso ci ha fornito, perciò che riguarda l'Inghilterra ed il principato di Galles, i ragguagli di statistica generale, che pubblichiamo in questo lavoro, e conclude con alcune proposte, per migliorare l'istruzione elementare dell'Inghilterra.

Da tale inchiesta risultò principalmente, che le scuole s'erano moltiplicate, ma gli alunni le frequentavano ancora poco assiduamente; che i maestri erano buoni, forse anche troppo istruiti, ma trascuravano le classi più elementari e più necessarie del leggere e scrivere, rivolgendo le loro cure più specialmente alla storia, geografia e simili. Il Governo s'indusse, quindi, a proporre una riforma generale, che fu presentata al Parlamento col titolo di *Nuovo Codice*, sul quale si sollevò poi, nel 1861 e 1862, una delle più ardenti discussioni che abbia mai avute l'Inghilterra in fatto d'istruzione pubblica.

Non s'immagini però il lettore, che quel *Nuovo Codice* venisse a proporre alcun principio nuovo, o fosse

in alcun modo una nuova legge. Esso metteva in maggiore evidenza la massima finora sempre seguita, di pagare cioè dopo essersi accertati dei risultati voluti, *pay for results*, e solo stabiliva nuove norme nel dare i sussidi. La novità principale era questa: il Governo darà alle scuole un certo sussidio, per ogni alunno che le avrà frequentate abbastanza, ed avrà imparato bene a leggere e scrivere in un tempo determinato. La più parte degli altri sussidi venivano o diminuiti o tolti. Quanto alle scuole normali, si cercava renderne gli studi meno alti, attribuendo appunto a tale altezza, le cresciute pretensioni dei maestri popolari, e la loro indifferenza per le lezioni più elementari e più necessarie. Era naturale che da tali proposte i maestri, e massime quelli con diploma, si sentissero umiliati ed offesi nei loro interessi; giacchè il Governo voleva togliere il sussidio finora pagato personalmente a ciascuno di essi, dando invece ogni cosa nelle mani degli amministratori (*managers*) della scuola, pigliando quasi unica norma dalla frequenza e dal profitto nelle classi più elementari. Quindi il clamore insolito e, per qualche tempo, un diluvio di opuscoli e di ardenti discussioni, che riuscirono in parte a frenare il Governo.

Tuttavia il *Nuovo Codice* venne in questo anno 1862 riformato e presentato al Parlamento, sotto il titolo di *Codice riveduto* (*Revised Code*), e ne fu approvato l'esperimento per un anno, secondo che lo stesso *Comitato sulla educazione* aveva fin dal principio proposto. Questo *Codice riveduto* è una seconda redazione del *Nuovo Codice*, meno severa, e con parecchi articoli tolti o modificati. Restava però ammesso il punto principale, di dare i sussidi secondo la prima proposta, cioè dopo che gl'ispettori s'erano accertati dell'assistenza alle scuole, e del progresso nelle classi elementari; e questo metodo è già in esperimento per

l'anno corrente (1862-63). La discussione e i lamenti continuano sempre; ma il Governo si tien fermo ai suoi principii, e fa sentire che il bisogno di più radicali riforme sarà inevitabile. E questo ci pare che basti per ora a dare un primo abbozzo del sistema inglese, innanzi di venire a più minuta esposizione delle sue varie parti.

Ma intanto, volgiamo un momento lo sguardo indietro, per vedere come è sorto in Inghilterra questo nuovo ramo della pubblica amministrazione; chè forse avremo anche un'idea del come nascono e crescono colà tutte le istituzioni nazionali. È un transigere continuo tra i diversi partiti; un vivere alla giornata, rimediando provvisoriamente ai mali più evidenti, e facendo sempre nuovi esperimenti. Non si discute mai intorno ad un principio generale che si voglia attuare; ma vi sono però certe massime generali, penetrate nel sangue di tutti gl'Inglesi, e che niuno discute, perchè *tutti* le ammettono.

Il Governo si persuade che bisogna avere delle scuole senza distruggere l'iniziativa dei privati, e propone dei premi a chi le fonda.

Le scuole si moltiplicano subito, ma hanno bisogno di essere migliorate; ed il Governo scema il sussidio a chi fonda le scuole, e lo promette maggiore assai a chi le migliora o forma dei buoni maestri.

Il Governo esamina di nuovo, e trova che gli alunni sono poco assidui; promette allora un nuovo premio a quelle scuole, i cui alunni le frequentano di più.

Esamina ancora, e trova sempre poca frequenza, e trascurati i primi elementi; propone di scemare o togliere la soverchia moltiplicità dei sussidi, riducendoli più che è possibile, ad un solo, dato secondo la frequenza ed il profitto di tutte le classi, ma principalmente delle più elementari.

Ecco in che modo si è andato formando un sistema ed un Ministero di pubblica istruzione in Inghilterra. Essa potrebbe scrivere sulla sua costituzione, il motto stesso che adottava l'Accademia del Cimento: — *provando e riprovando.*

V.

Alcune osservazioni sulla Scozia.

Prima di venire a più minuti particolari sulle scuole, debbo tornare alla Scozia che, sebbene da tanti anni unita all'Inghiltera, va pur sempre considerata per indole, per costumi e per istituzioni come ancora distinta. E per noi Italiani, che tanto soffrimmo dalle nostre divisioni, desta una singolare curiosità l'esaminare i sentimenti di gelosia provinciale, sopravvissuti alla lunga unione, che sono la eredità di lotte e di guerre per tanti anni combattute. Nè senza prima notar bene questa diversità d'indole, si potrebbero spiegare tutte le differenze che osserveremo nelle scuole. Mi sia perciò permesso di fermarmi alquanto sopra alcuni particolari.

« Voi andate in Edimburgo? » mi dicevano molti Inglesi, « Iddio vi salvi dalla loro teologia. Speriamo che ci capirete qualche cosa, per noi è affatto impossibile. È un popolo che si divide in sêtte religiose, di cui niuno, che non sia scozzese, può comprendere la differenza. E ciascuna setta vuole introdurre per tutto i suoi principii nel leggere, nello scrivere, nell'aritmetica, e vuol cacciarne gli altrui ». Queste osservazioni fatte da Inglesi, avevano per me un gran peso. Chi non conosce l'insistenza che essi pongono nel discorrere di religione, nel voler convertire? Io l'avevo sperimentato più volte.

Un giorno, fra gli altri, presentatomi da un tale con una lettera di suo fratello; non mi aveva appena fatto sedere, che mi chiese: « Avete voi lasciato la vostra religione? » La mia sorpresa fu tale, che egli stesso cercò di mutar discorso, dicendo: « Signore! voi venite in un luogo di perdizione. Sì, a Londra si pensa solo alle cose di questo mondo, tutti dimenticano...... »; e qui, accennando solennemente colla mano il Cielo, soggiungeva: « voi mi capite? ». Io non sapeva come fare a trovar modo d'interrompere il discorso, per uscire da questo ginepraio e partire. Fortunatamente egli, continuando colla stessa solenne unzione, diceva: « Mi duole di non potermi, per oggi, trattenere a lungo con voi. Sono appunto ora occupatissimo ». Ed in questo dire ordinava la carrozza, per uscire al passeggio. — Vi sono Inglesi pei quali la colazione, il passeggio, una partita al cricket, ed il salvare un'anima dal cattolicismo, sono tutti affari della medesima gravità. Io, intanto, aveva già preso il cappello, ed ero sulla soglia della porta, quando il mio ospite mi richiamò, e cavandosi di tasca un libro, quasi per ultimo addio, mi diceva: « Vedete! Uscirei piuttosto senza la giubba, che senza questa in tasca ». È inutile aggiungere che era una Bibbia.

E come vi sono dei giorni sfortunati, così la sera di quel medesimo giorno (era di lunedì) andai in una casa dove, presentato ad una signora cattolica, gentile ed istruita, ella, dopo la terza parola, mi chiese: « Siete stato ieri alla messa? » E mentre io, che era appena arrivato a Londra, mi scusavo col dire: « Non ho avuto il tempo di sapere dove sono le chiese cattoliche »; ella, insistendo sempre più, mi domandava dove abitavo, e mi avvertiva che ero proprio accanto ad una chiesa cattolica. — Ora, se gl'Inglesi si spaventano dell'ardore religioso degli Scozzesi, io pensava

fra me stesso, che cosa dovrà mai essere la Scozia? E partii in verità con molta titubanza nell'animo. Per me, confesso che quel continuo parlar di religione, che fanno alcuni Inglesi, qualunque sia il luogo dove vi trovate, qualunque sia la disposizione dell'animo di chi li ascolta, mi è parso, più che altro, una profanazione. Almeno io debbo confessare, che quelle subite ed improvvise domande, quel sentirsi ad un tratto, senza preamboli, domandare da uno che vi è quasi straniero: Avete pensato alla salute dell'anima? mi pareva per lo meno ridicolo.

Io perciò andai nella Scozia molto guardingo, tanto più che per via mi venne fatto di conoscere un povero Bergamasco, il quale aveva dovuto chiudere una sua bottega di tabacco e liquori, che gli rendeva molto bene; perchè gli avventori volevano, che in ogni modo pigliasse parte alle loro dispute religiose, delle quali egli non poteva capir nulla. Pure debbo confessare che fui, per questo lato, assai fortunato; perchè trovai gli uomini coi quali ebbi a discutere, assai più religiosi e meno bigotti di quello che immaginavo. E quanto alla pubblica istruzione, io non credo punto che le divisioni religiose vi abbiano partorito tutti quei danni, che sono così visibili in Inghilterra. Rammenterò sempre il discorso avuto col vecchio ministro evangelico, Candlish, il quale tanta parte ha preso e prende in quelle dispute religiose, e si trova fra i capi e fondatori di quella Chiesa libera che, sorta da pochi anni, si è impadronita di così gran parte della Scozia. Quando gli chiesi, se quelle divisioni avevano messo ostacoli al progresso della istruzione elementare; io vidi il curvo e venerando vecchio, appoggiata una mano sul tavolo che gli era dinanzi, sorgere diritto e come ringiovanito, dicendomi: « Non si vide mai al mondo nulla di così unanime, come il popolo di Scozia in fatto d'i-

struzione elementare. Chi dice diversamente, ci calunnia. Noi tutti vogliamo, sopra ogni altra cosa, che non vi sia un solo Scozzese il quale non sappia leggere e capire la Bibbia ». Innanzi a questi sentimenti religiosi, io m'inchino reverente. Tutte le dispute teologiche valgono di certo assai meno d'una sola opera di carità evangelica, e niuna carità è più santa di quella che istruisce le moltitudini.

Chi vuole studiare l'Inghilterra, bisogna che cominci dall'aristocrazia, e scenda nel popolo; chi vuole studiare la Scozia, bisogna che cominci dal popolo e salga all'aristocrazia. Un professore dell'Università di Edimburgo, mi diceva: « Buckle, nel suo ultimo libro, ha commesso un grande errore. Egli paragona la Scozia alla Spagna, perchè trova che i due paesi sono ugualmente superstiziosi, e perchè in ambedue il clero ha un gran dominio sul popolo; ma nella Spagna il clero rendeva superstizioso il popolo; tra di noi, invece, segue il contrario, è il popolo che impone ai preti il suo fanatismo religioso ». Io non starò a discutere tutta l'esattezza di queste osservazioni; ma è certo però, che la Riforma è cominciata nella Scozia dal popolo, e la Chiesa si è ordinata quasi a repubblica democratica; in Inghilterra cominciò, invece, da Enrico VIII, e la Chiesa, mantenutasi aristocratica, è ivi guidata non da un'Assemblea, ma dal Capo dello Stato.

Ogni cosa v'avverte nella Scozia, di questa maggiore importanza del popolo. Negli *Highlands*, il gentiluomo darà subito del *Mister* al cocchiere, al barcaiuolo, al giardiniere, cosa neppure sognata in Inghilterra. E così più nel popolo, che tra le persone civili, voi trovate vivi i sentimenti d'antipatia contro gl'Inglesi. In una bettola di Londra, di rado sentirete quel gran numero d'aneddoti, di frizzi e di canzoni contro coloro che abitano dall'altro lato del Tweed, dei quali discutono

e ragionano più facilmente le persone culte. Nella Scozia, invece, il popolo esprime con maggiore vivacità ed insistenza questi sentimenti che, del resto, sono comuni a tutti gli Scozzesi. Appena giunto, ognuno mi volle raccontare che il *porrage*, polenta d'orzo che è mangiata colla stessa ghiottoneria dal più povero contadino e dal gentiluomo, viene definita dagl'Inglesi: ciò che mangiano in Inghilterra i cavalli, e nella Scozia gli uomini. Al che uno Scozzese aveva risposto: e questa è la ragione, per cui i cavalli inglesi e gli uomini scozzesi sono i migliori nel mondo.

Un giorno discendevo il Clyde, sopra un piccolo battello; era il cielo sereno, e tramontava il sole, così raro a vedersi nella Scozia. Viaggiatori e marinari ammiravano le linee bellissime dei monti, che si spiegavano da ambo i lati, e sembravano avvicinarsi fra loro, per intrecciarsi fantasticamente dietro a noi, a misura che, serpeggiando col fiume, seguivamo il nostro cammino. Ma non appena un vecchio *Highlander*, con una giubba sudicia indosso (l'antico abito scozzese è ora proibito dalla legge, perchè eccitava continuamente gli odii e le guerre dei *Clans*), non appena quel vecchio cominciò a suonare un violino, cantando canzoni scozzesi, che tutti si raccolsero intorno a lui. Poco e male io intendevo il dialetto; ma bene capivo che erano racconti di vittorie scozzesi contro gl'Inglesi, e frizzi continui, ascoltati dagli astanti con generale diletto. E come il vecchio *Highlander* ebbe finito di suonare, egli si volse agli uditori con queste parole: « Noi Scozzesi ci troviamo spesso male assai a Londra, specialmente quando si viene dagli *Highlands*. Un mio compagno, dopo aver cantato in una bettola della *City*, vide tutti rivolgersi contro di lui a canzonarlo. — Che diavolo, essi gli dicevano, venite a fare in Londra, tutti voi altri Scozzesi? Si viene forse noi altri da voi?

Ci sono Inglesi stabiliti nella Scozia? — Oh sì! — rispose subito il mio compagno, — ve ne sono anzi molte migliaia. — E che cosa fanno? — Sono quietissimi, riposano molto tranquilli e silenziosi a Bannockburn ». È questo, appunto, il luogo della più gran battaglia dagli Scozzesi vinta contro gl'Inglesi, i quali furono allora compiutamente disfatti, e lasciarono sul suolo molte migliaia dei loro. E di tali aneddoti potrei citarne molti altri; ma basti notare, che per tutto ritrovai vivissimi i segni degli odii, che furono cagione di tante guerre fra uomini che abitano uno stesso paese, che sono uniti da sì lungo tempo, e che pure, nel linguaggio del volgo, oggi si chiamano ancora due nazioni distinte.

Io ho già notato altrove come le idee, le opinioni e le istituzioni che nascono in mezzo a questi due popoli, filtrano a vicenda le une nelle altre; e come lo spirito inglese, nel tempo stesso che se ne modifica, va sempre predominando. Aggiungerò ancora, che l'antica razza Celtica si va quasi spegnendo, e si ritira sempre più negli *Highlands*, dove le vecchie tradizioni scozzesi si mantengono più vive. Nelle vallate e nelle pianure s'avanza lentamente la razza anglo-sassone, con un movimento simile quasi a quello che ci descrivono delle ghiacciaie che sembrano immobili, eppure percorrono grandi estensioni. Preceduta dalle sue idee e dalle sue istituzioni, che le apparecchiano la via, essa giunge portando la sua attività, la sua industria, il suo genio mercantile. E pure, quando s'è fermata nel nuovo paese, si trova così mutata, così immedesimata cogli antichi abitanti di quelle provincie, che partecipa a tutti i loro sentimenti, i loro odii, le loro simpatie. Si direbbe, in alcuni punti, che lo spirito della Scozia sopravvive a sè stesso, essendo filtrato in uomini d'un'altra razza. Se non che, è pur vero che la

Scozia si va ogni giorno sempre più trasformando. Edimburgo non è più quella sede d'antica sapienza, quel centro di tanti poeti, storici, filosofi che accrescevano la gloria d'un popolo il quale, di numero così piccolo, ha dato tanti e così grandi uomini, non solo nelle lettere e scienze, ma nelle armi e nella politica. Oggi, invece, Glascow, colle sue ricche miniere e manifatture, piglia un gran sopravvento. La ricchezza della Scozia è cresciuta in una proporzione assai maggiore della sua popolazione; non così quell'alta cultura la quale, fin da tempi antichissimi, godeva una grande riputazione nel Regno Unito. Ed invece, gli sforzi per accrescere la cultura del popolo inglese sono per ogni lato sempre maggiori, ed i buoni risultati non meno evidenti. La cultura e la libertà del pensare hanno fatto in Londra, questi ultimi anni, straordinario cammino. Si può dire, in fine, che la mescolanza dei due popoli ha cresciuto l'industria nella Scozia, la cultura e l'istruzione popolare nell'Inghilterra; onde ambedue le provincie se ne sono molto vantaggiate.

Ma lasciando da parte le considerazioni generali sulle probabili conseguenze che possono aver luogo, per questo scambio successivo d'idee, e per queste popolazioni che si mescolano; osserverò finalmente, come tra i fatti che vanno modificando la Scozia, va messa anche la continua e larga immigrazione d'Irlandesi, che ha luogo specialmente lungo il Clyde. La nuova attività industriale, che ha fatto sorgere su quel fiume paesi che somigliano a Manchester e Liverpool, richiama del pari le migliaia d'operai irlandesi che vengono col loro fanatismo religioso, coi loro vizi, colla loro irritabile violenza. Così i delitti, l'ubbriachezza ed i figli illegittimi sono in quei luoghi di molto cresciuti, sebbene anche gli Scozzesi abbiano riputazione di amare non poco il vino e le donne.

Ed ora io farò a me stesso una domanda che mi facevo di continuo nel mio viaggio: quali sono le cagioni che assicurano agli Anglo-Sassoni questo predominio, non poco contrastato e pure continuo e costante? Gli Scozzesi sono stati sempre tra i migliori soldati che abbia avuti la Gran Bretagna, essi sono industriosi ed amano il guadagno per fin troppo. Per ingegno non la cedono certo agl'Inglesi, come questi medesimi confessano schiettamente. Attribuire questo fatto solamente al numero, sarebbe segno di non averlo esaminato a fondo. Se le due razze, venendo a contatto, non restano inalterate, egli è perchè l'una opera sull'altra; e se nello immedesimarsi, le qualità di una predominano sull'altra, vi deve anche essere una ragione. Vi sono, io credo, nell'indole e nella disciplina degl'Inglesi qualità che assicurano loro un tale trionfo. Quelle stesse qualità che il sottile ingegno scozzese pone così spesso in ridicolo, e che non son sempre prova d'ingegno molto acuto, ma sì di forza morale, di carattere e, più che altro, di disciplina; sono quelle appunto che assicurano il vantaggio di cui parliamo.

Il giorno in cui Palmerston afferma che l'Istmo di Suez non si può tagliare, tutti i giornali ripetono la stessa cosa. Il giorno in cui egli afferma, che i cannoni Armstrong saranno invincibili, tutti vi credono. Nè vale l'autorità degli uomini più gravi, della scienza e del mestiere, sul continente; neppure il disinganno manifesto indurrà gl'Inglesi a mutar facilmente costume. Domani Palmerston ripeterà che la Turchia non fu mai così vigorosa, che s'è rinsanguinata per subita ed inaspettata giovinezza; ed egli non sarà contraddetto. Chi dei centomila associati del *Times* crederà che il suo giornale tanto spesso s'inganna? Ma questa implicita fede ha fatto di quel giornale una potenza morale utilissima al paese. Tutte queste son qualità che si pre-

stano qualche volta assai bene al ridicolo; ma son pure quelle che fanno del popolo inglese, ove sarebbero tante cagioni di scontento e divisione, una massa di granito impenetrabile. Ed aggiunte ad altre più notevoli ed ammirabili, che sarà meglio notare altrove, son fra quelle, io credo, che assicurano il predominio di cui ho parlato.

Le stesse cagioni, le medesime qualità morali dettero nella rivoluzione italiana così grande predominio ai Piemontesi. E le critiche che noi facciamo di essi, nel centro e nel sud dell'Italia, somigliano moltissimo a quelle che udii pronunziare dagli Scozzesi. I Piemontesi sono per numero assai minori di noi, son più pedanti, per le lettere e le scienze non hanno sempre un'attitudine uguale a quella di molti fra noi. È vero che l'emigrazione italiana migliorò, trasformò il Piemonte, allargò la cerchia delle sue idee; ma è pur vero, che il Piemonte s'è trovato e si trova alla testa degl'Italiani, e vi si trova appunto per le sue qualità morali, per la sua disciplina, pel suo spirito militare. Noi spesso ragioniamo meglio, ma essi operano di più e sono più tenaci: pagano le imposte senza lamento, vanno alla coscrizione senza disertori, obbediscono senza discutere. Questo non li salva dalle giuste accuse e dai loro torti, come non può scusare i nostri torti la sottigliezza degl'ingegni; onde speriamo che ben presto anche questo nome piemontese scomparisca, insieme con tutti gli altri, nel gran nome italiano.

Ma io non vorrei, con particolari osservazioni ed aneddoti, aver troppo esagerato nell'animo del lettore queste differenze tra la Scozia e l'Inghilterra. Non è già la loro intensità quella su cui voglio insistere, ma piuttosto, direi, la continuità loro. La differenza per sè stessa non è grandissima, è minore di quella

che passa fra molte provincie italiane; ma una volta che ne avete compreso l'indole, voi la seguite e la ritrovate per tutto, nella religione e nelle istituzioni, nelle tradizioni e nei canti popolari. E ciò è una conseguenza della vèra e grande libertà politica e sociale, di cui gode la Gran Bretagna. Noi, colla nostra logica inalterabile, vogliamo sottomettere tutto e tutti a ciò che abbiamo una volta prescelto come il meglio; l'Inglese, invece, vuol vivere e lasciar vivere; ognuno vada pure per la via che preferisce, quando gl'interessi generali dello Stato non ne soffrano. E così ne segue un urto, un contrasto, un intreccio di passioni, d'interessi, d'idee che si vanno modificando a vicenda; accrescono l'attività, le forze intellettuali e morali della nazione.

E come fra di noi si trovano Italiani del sud, che si fanno propugnatori esagerati, non solo delle migliori qualità, ma ancora di quelli che potrebbero dirsi difetti de'Piemontesi; così troverete, nella Scozia e nell'Inghilterra, di quelli che si fanno propugnatori esaltati d'ogni qualità che osservano nei fratelli che abitano dall'altro lato del Tweed. Dirò ancora, che i più caldi elogi della Scozia li ho uditi nell'Inghilterra, e la più vera ammirazione dell'Inghilterra l'ho trovata nella Scozia. Fortunato popolo è veramente questo in cui, tra le gelosie ed antipatie, gli uomini sanno pure essere giusti, conservando una vicendevole stima così calda e sincera. Quante volte pensai a noi altri Italiani che, dopo tanti sacrifizi fatti per l'unione, siamo ancora intolleranti dei nostri medesimi errori, ed ancora non abbiamo imparato ad unire la critica severa e meritata, con la lode schietta e giusta. Pochi hanno un orgoglio nazionale pari a quello degl'Inglesi; ma niuno sente con maggiore attenzione la critica e le accuse, quando le crede giuste. Essi pensano sempre a migliorare, e non

disprezzano nulla che possa aiutarli a ciò; e quando trovan qualcosa nella Scozia, che possa loro essere utile, se ne fanno esaltati propugnatori.

Ma giacchè mi son messo a fare osservazioni minute, e spesso anche fra loro slegate, per notare le differenze fra Inglesi e Scozzesi; noterò ora una singolar differenza, che m'è parso di vedere fra noi ed i popoli del nord, in generale. Sembrerà cosa di poco momento, ma io trovai che mi fu assai utile l'averla osservata. Più volte fui sorpreso, nel vedere per le vie di Londra le più grottesche figure di uomini, che farebbero in Italia smascellar dalle risa, senza che alcuno colà sembrasse quasi avvedersene. Ognuno veste nella foggia che più gli piace, e ciò è bene; ma fra noi vi sono certi limiti, imposti dal gusto naturale per le forme e pei colori; in Inghilterra la libertà va oltre questi confini. Quello che noi chiamiamo ridicolo, e che sentiamo così vivamente, resta assai spesso inosservato fra gl'Inglesi e Scozzesi, e più nei primi che nei secondi. L'Inglese trova qualche volta una singolare voluttà nello sfidare il ridicolo, e nel dimostrare che un riso universale non potrebbe rimuoverlo dal suo proposito. Io sono ben lungi dal dire ch'esso non abbia alcun genio comico; sarei smentito da Shakspeare, e da tutta quella che vien chiamata da essi letteratura umoristica. Ma l'*humor* è un nuovo genere di comico, creato dagl'Inglesi, seguìto anche dai Tedeschi, e poco allignato fra di noi. Esso è un contrasto d'idee, mentre il ridicolo è piuttosto un contrasto fra l'idea e la forma, che i popoli meno artisti di noi non possono così vivamente gustare. A noi basta esprimere un'idea grave e seria, in una forma volgare e leggera, o viceversa, perchè subito nasca il riso. L'Inglese deve mettere, invece, a contrasto due idee disparate, e se vuole, nella letteratura o nelle arti del

disegno, creare il ridicolo o il buffo, cade allora facilmente nel grottesco. Così ne segue, che molte volte voi udite sostenere propositi che vi paiono strani, in una forma più strana ancora; e vi sorprende di vedere il pubblico ascoltarli con una inalterabile serietà. È non bisogna lasciarsi vincere dall'idea che questi discorsi sieno possibili solamente in uomini di poco ingegno, o che non possano mai contener nulla di pregevole; perchè può avvenire, che quella forma la quale è, o vi pare strana, v'impedisca di fare qualche utile osservazione, di ritrovare qualche pensiero serio e grave che sotto vi è nascosto.

Un giorno, tornando da Stirling ad Edimburgo, io ebbi per la strada ferrata un lungo ragionamento sulla Scozia, con un vecchio signore che pareva dotto, vivace, acuto. Il suo discorso era così giusto, le osservazioni così argute, che io avrei quasi voluto prendere il mio taccuino, per non dimenticare le sue parole. Ma quando, finito quel discorso, si cominciò a parlare della stagione continuamente piovosa; egli, ad alta voce ed in presenza di tutti, mi sostenne che la cagione vera di quelle piogge era la guerra d'America, perchè durante le grandi battaglie seguono sempre disordini nell'atmosfera:—« a Waterloo piovve, a S. Martino piovve, e durante la guerra di Crimea la stagione fu sempre piovosa ». — « Ma ella dimentica, o signore, » io gli diceva, « che tra l'America e l'Inghilterra v'è di mezzo l'Atlantico? Debbon pure aver la gran forza, quei cannoni che da New-York o dalle rive del Potomac mandano la pioggia in Edimburgo ». — « Oh! ciò non vuol dire nulla. Ella sa bene, che per le correnti aeree non vi sono distanze. Ho udito d'un Americano che aveva scommesso di produrre una pioggia in un tempo determinato ; non dubito punto ch'egli volesse farlo, tirando gran colpi di cannone. Queste

piogge che noi abbiamo ora, io lo credo, son conseguenza della guerra civile in America ».— È facile immaginare la mia sorpresa, nel vedere come questo singolar modo di ragionare non portasse sulle labbra di tutti gli astanti, il più leggiero movimento di sorriso.

Ma ecco un esempio d'una idea, nel fondo abbastanza giusta, espressa in modo che per noi sarebbe assai strano. Desinando con due Scozzesi che sembravano ammiratori dell'Inghilterra, io osservai: — « V'è però una cosa che mi dispiace nella società inglese, ed è la poca considerazione in cui son tenuti gli uomini di scienza. Ben diversa sarebbe in Francia la condizione sociale di Lyell, Mill, Grote, Faraday, ecc. Un nobile inglese, invitandoli, crede di onorarli; in Francia ed in Italia crederebbe d'esserne onorato ». — « Ma io non saprei », rispose uno di essi, « che cosa vorreste che si facesse per loro? » — « Di certo », soggiunse l'altro che era meno anglomano, « in Francia si comincerebbe col farli senatori dell'Impero, e poi ministri ». — « Ebbene, questo è appunto quello che io condanno. Io non voglio alla testa degli affari uomini d'ingegno (*clever men*); io piglierei piuttosto uomini stupidi. A Shakspeare », egli disse con molta solennità, « io preferirei il gentiluomo che siede all'altra estremità di questa tavola », accennando al padrone di casa, cui faceva così un complimento non troppo gentile. « Di certo, io non manderei Shakspeare a governare Bombay o Madras. Egli penserebbe a fare sonetti, a ber vino, a cantare, ad altre cose solite in uomini di liberi costumi (*men of general loose habits*). — « Ma, » io ripigliavo, « non chiedo mica che mandiate Shakspeare a Madras o a Canton; domando solo, se voi convenite che Shakspeare, Bacone, Newton han fatto per la gloria della Gran Bretagna più di tutti i Duchi, Marchesi ed *Earls;* e quindi se meritano mag-

giore ricompensa e rispetto?» E qui il mio interlocutore, come se fossimo proprio a concludere sul serio un affare, diceva: « Ma, infine, dite un po' qual è l'impiego che volete per Shakspeare; ed io poi credo che non avrò difficoltà a concedervelo ». Qui la nostra conversazione fu interrotta; perchè io confesso che non potei frenare il riso a quella domanda. Pure vidi come sotto a quel discorso v'era la convinzione, assai generale in Inghilterra, e ancora assai giusta, che molto spesso val meglio essere governati da uomini che uniscono carattere ed energia alla pratica ed alle tradizioni degli affari, piuttosto che da uomini d'ingegno che vengon su nuovi ed irrequieti. Ed in questo modo è stata sempre governata l'Inghilterra. « L'aristocrazia », così una sera sentii discorrere il signor Cobden, « governa e guida sempre e per tutto questo paese. Vi son dei momenti di crisi e di effervescenza, in cui uno o più uomini di genio acquistano grande autorità e prestigio; ma, appena torna la calma, il paese ricade subito in mano della vecchia aristocrazia ».

VI.

Le scuole elementari nella Scozia.

Ma ormai bisogna che io torni alla pubblica istruzione, da cui mi son già troppo allontanato. Prima di partire per la Scozia, io interrrogai molto gl' Inglesi, per sapere la loro opinione sull' istruzione e sulle condizioni di quel popolo in generale. «Se voi volete,» mi diceva un tale una sera, un cocchiere, un servo, un giardiniere, preferitelo scozzese, chè così facciamo sempre noi altri Inglesi ». — « Ma qual è la ragione di ciò? » — « *Popular education*, mio caro. L' istruzione del po-

polo è nella Scozia assai più antica, più diffusa, più desiderata. Voi vedete negli *Highlands* bambini e bambine, che alla età di sei anni traversano la valle ed il fiume, salgono la montagna, fanno molte miglia per trovare la scuola ». — Anch'io vidi un giorno una folla di bimbi che, vestiti di bianco, andavano in processione a portar fiori sopra una tomba, accanto ad un piccolo rigagnolo che, per pioggia improvvisa divenuto torrente, aveva affogato due bimbe le quali, tornando dalla scuola, cercavano, secondo il solito, ripassarlo per giungere a casa. Simili fatti, mi venne detto, non sono rari nella Scozia. La tempesta sorprende spesso i piccoli bambini che traversano col freddo e colla neve le vallate degli *Highlands*, per andare ad imparare le prime lettere dell'alfabeto. Un contadino, per quanto sia povero, verrà sempre altamente condannato e disprezzato dai suoi compagni, se non manda a scuola il proprio figliuolo. Accanto alla spesa della polenta *(porrage)* e del formaggio, bisogna mettere quella, non meno necessaria, del maestro. Sia detto ad onore della nobile Scozia, non v'è paese sulla faccia della terra, dove il popolo più minuto senta un bisogno così costante, così universale della istruzione elementare.

La Prussia è tenuta come il solo paese dell'Europa, ove tutti, senza eccezione di sorta, vadano a scuola; ma ivi l'istruzione è obbligatoria, e alcuni dimenticano in età più matura quello che, forzati, impararono nella infanzia. Ivi, e più ancora in Francia, la coscrizione dimostra ogni anno che molti di coloro i quali andarono a scuola, ed impararono a leggere e scrivere, assai spesso dimenticarono tutto o buona parte di ciò che appresero (1). Ma il contadino scoz-

(1) Il sig. Jules Simon, in un articolo pubblicato nella *Revue*

zese, invece, tiene un gran conto di ciò che liberamente ha cercato, ed ha ottenuto, pagando e stentando. Onde, se si considerano le grandi difficoltà che s'incontrano in un paese montuoso, in alcuni luoghi poco o punto abitabile, ed in altri con una popolazione dispersa sopra vasta estensione; se si considerano più i risultati reali che le cifre officiali, la Scozia può veramente inorgoglire di sè stessa. E questo fatto generalmente viene attribuito in parte all'indole degli abitanti; ma assai ancora, come già notammo, alle scuole parrocchiali che sono antichissime, e poteron creare nel popolo un abito che è poi divenuto natura.

« Ma dunque, » dicevo io ad un Inglese che molto esaltava queste scuole parrocchiali, « gl'Inglesi riconoscono tutti la superiorità dell'istruzione elementare nella Scozia? » — « È un fatto di cui niuno può dubitare: pigliate un libro qualunque di statistica, e ne sarete certamente persuaso. Essi hanno, fin dal secolo decimosesto, un sistema nazionale di scuole; e noi vorremmo averlo, ma non lo abbiamo. È pochissimo tempo che ci siamo messi ad imitar la Scozia; ma ne siamo ancora ben lontani ». — « E credete proprio che nella Scozia potrò io trovare scuole così ben condotte, che portino gli studi così alto, che dieno così buoni risultati, come parecchie che ho vedute qui a Londra? » — « No, di certo, disse con molto impeto un terzo ch'era presente al colloquio, « no, voi non le troverete, perchè gli Scozzesi sono uomini accorti, e dimostrano in ciò assai più buon senso di noi che abbiamo voluto superarli, e non abbiamo saputo raggiungerli. Abbiamo creata una classe di maestri scontenti, che aspirano solo a

des Deux Mondes, 15 settembre 1863, nota che, mentre la statistica delle scuole dà meno di un quarto d'illetterati, meno d'un milione su quattro milioni in età d'andare a scuola; la coscrizione ne trova un terzo che non sanno nè leggere nè scrivere.

lasciare la scuola elementare per salire più alto. Abbiamo creato un piccolo numero di scuole, buone solo per mostrarsi al forestiero e farlo maravigliare. Sono oggetti di lusso, non sono le scuole del popolo. Andate fuori della via battuta dal viaggiatore; cercate i più miseri quartieri della *City;* cercate i poveri villaggi di campagna, se volete conoscere la media condizione delle nostre scuole, e non il più alto grado a cui giunge solo un piccolo numero, l'aristocrazia cioè ed i privilegiati della nostra plebe. Non solo fra i duchi e marchesi; ma nel popolo, nella plebe, fra i poveri, voi troverete le ultime radici del nostro feudalismo ».

Ed in vero, io ho veduto scuole che sembrano modelli di perfezione, a segno che non potevo persuadermi esser quelle le scuole del popolo; ma quando andai a vedere che istruzione ricevono i più miseri, quei cenciosi che non hanno scarpe, e che per ciò solo non possono essere ricevuti in quelle che portano propriamente il nome di *popular schools;* allora dovetti qualche volta arrossire per l' Inghilterra. Nella Scozia, invece, non trovai quel lusso, trovai un insegnamento elementare semplice e senza pretensione; ma le scuole aperte a tutti, bene o male vestiti, con le scarpe o senza, e coloro che non potevano pagare, erano aiutati, o ricevuti *gratis*. La più parte, infatti, sono scalzi; i maschi e le femmine mescolati insieme, fino ad un'età che mi parve anche troppo avanzata, sebbene venissi assicurato che ciò non aveva mai fatto nascere alcun inconveniente. « Io sono da molti e molti anni ispettore delle scuole », mi disse il signor Gordon, « ed in origine ero anch'io contrarissimo a questa promiscuità dei sessi, di cui sono molto scandalezzati gli Inglesi. Tuttavia una lunga esperienza ha modificato assai le mie opinioni su questo soggetto, perchè io non ho mai riscontrato i mali che prevedevo ».

Ma ora è tempo ch'io venga finalmente a dare qualche idea più particolare sull'ordinamento delle scuole nella Scozia.

Una sera, dopo aver accompagnato il signor Gordon, in una delle tante ispezioni che deve fare ogni anno nella Scozia, ci fermammo in un albergo di Glascow; ed egli mi dava molte notizie che io raccoglievo nel mio portafoglio. Il suo discorso finiva con questa conclusione: « Chi vuol provvedere alla istruzione elementare di un paese, dovrebbe, a mio avviso, promuovere innanzi tutto le scuole private, sostenute solo con le tasse degli alunni. In secondo luogo, quelle fondate dalla carità privata, e fra queste, prima quelle fondate e sostenute con sottoscrizioni, poi quelle dotate con lasciti più o meno ricchi dei privati. In terzo luogo, bisognerebbe venire alle scuole mantenute con tasse locali. In ultimo, e più tardi che sia possibile, e solo costretti dalla necessità, venire alle scuole del Governo. In tutte queste scuole poi, meno i casi di grande e provata povertà, vorrei che l'alunno pagasse sempre qualche cosa ». — Il lettore si accorge che questa è la medesima teoria, che abbiamo ritrovata in Inghilterra. L'esperienza di due paesi assai diversamente ordinati, ha portato alle medesime conclusioni. Vediamo in che modo questi principii si trovano applicati nella Scozia; esaminiamo le scuole.

Prima di tutte le altre, per antichità e per numero, si presentano appunto le così dette *Adventure Schools* (quasi *scuole di ventura)* che sono scuole private. Esse cercano quei luoghi abbandonati dalle altre, dove però vi sia modo di raccogliere numero sufficiente di alunni a pagare il maestro. Sono libere da ogni ingerenza governativa, o di società privata; insegnano quel che vogliono, come vogliono; vengono qualche volta visitate dal parroco o da altro ministro della Chiesa scoz-

zese. È un grande onore per la Scozia l'avere avuto, sin da tempi antichissimi, queste scuole, e l'averne tuttavia un gran numero. Sono infatti, anche oggi, le più numerose di tutte, e da molti preferite, pel maggiore zelo del maestro, e per le relazioni più intime che essi hanno colle famiglie.

Queste scuole però non son prive d' alcuni difetti assai gravi. Esse appariscono e spariscono facilmente, ora perchè il maestro piglia un'altra professione, ora perchè si trasferisce insieme colla scuola dove spera maggiori guadagni. Così non si formano tradizioni, non si perfezionano i metodi, e l'insegnamento suol essere assai limitato. L'esperienza degl' ispettori inglesi e scozzesi ha dimostrato essere di grande vantaggio, al buon andamento di una scuola popolare, l'avere il maestro un salario fisso che gli assicuri il più necessario sostentamento della vita; perchè questo gli fa riguardare la sua posizione come stabile, e non lo tiene continuamente ansioso ed incerto a cercarne una migliore. L' aggiungere a questo salario un' altra parte mutabile, secondo il numero degli alunni, non è meno utile, perchè serve di continuo stimolo a migliorare.

Tutte queste condizioni si ritrovano appunto nelle *Scuole parrocchiali*, che sono come la vertebra di tutto l' insegnamento popolare della Scozia, quelle intorno a cui le altre s'aggirano. Esse formano un sistema regolare che si stende su tutto il paese; incominciarono colla Riforma, e si connettono strettamente colla Chiesa stabilita. Ora, se a noi si chiedesse: — in che modo si è potuto fondare e diffondere nella Scozia, un sistema e un ordinamento generale di scuole, cosa ritrovata sempre impossibile nell' Inghilterra; noi dovremmo rispondere che la ragione principalissima sta appunto nel diverso ordinamento delle due Chiese. La scozzese ha quella unità che è sempre mancata all' inglese; onde non dee far

meraviglia, se le scuole popolari le quali, in ambedue i paesi, sono in così stretta relazione colla Chiesa, ne serbino il diverso carattere. Gli Scozzesi son fieramente orgogliosi dell'ardore, con cui il loro popolo abbracciò e sostenne la Riforma che per opera loro, essi dicono, trionfò nella stessa Inghilterra. Quivi iniziata da Enrico VIII e dal Governo, si trovò più volte impotente a resistere contro gli assalti del Cattolicismo; nè forse avrebbe ottenuto la vittoria, senza l'aiuto della Scozia, ove la dottrina riformata restò sempre inviolabile.

La Chiesa inglese è luterana ed episcopale, la Chiesa scozzese è calvinista e presbiteriana. I vescovi sono in Inghilterra una casta privilegiata che ha il potere, non concesso ad altri, di ordinare; i diaconi posson solo predicare ed amministrare il battesimo. Nella Chiesa scozzese tutti i ministri del Vangelo sono uguali. In Inghilterra le sètte si sono moltiplicate, dividendosi su questioni di domma; nella Scozia la Chiesa nazionale ha tenuto fino al 1832 un predominio quasi assoluto, e le sètte si divisero più generalmente per questioni di disciplina ecclesiastica, che di domma. Se noi, lasciando da parte la grande moltiplicità delle sètte in Inghilterra, guardiamo solo alla Chiesa stabilita, troveremo che i vescovi sono come un'aristocrazia che la governa, sotto l'autorità della regina, autorità invero più nominale che effettiva. Un fatto notevole si è visto nel caso del famoso vescovo Collenso il quale, avendo professate opinioni contrarie a quelle di tutta la sua Chiesa, è stato invano pregato di dimettersi, da tutti i vescovi che, essendo suoi eguali, non potevano sopra di lui avere alcuna autorità; onde ha ritenuto il suo grado ecclesiastico. Ma se, invece, guardiamo alla Chiesa scozzese, troveremo una specie di repubblica democratica, perfettamente ordinata, con l'auto-

rità suprema di una assemblea. Il parroco, con un consiglio d'anziani laici *(elders)*, forma la *Kirk-session* che delibera sugli affari della parrocchia. Essa manda i suoi rappresentanti (un laico ed un ecclesiastico) al Presbitero, riunione provinciale che si raccoglie ogni mese. I Presbiteri mandano i loro rappresentanti laici ed ecclesiastici all'Assemblea generale, che è l'autorità suprema ed unica della Chiesa scozzese. Questo spirito assai più sistematico della Scozia, adunque, fece sì che, fin dal principio della Riforma, una riunione di ministri decidesse che ogni Kirk (chiesa) dovesse avere una scuola; e nel 1639 un atto del Parlamento scozzese rendeva obbligatoria quella proposta, e fissava il minimo ed il massimo del salario, pigliando a norma il prezzo variabile di due misure di grano. Così nel 1844 il minimo era di lire 25, 13 scellini e 4 pensi; il massimo di lire 34, 4 scellini, 4 pensi. Questo salario doveva essere pagato sui beni degli *heritors,* ossia proprietari della parrocchia, i quali dovevano dare al maestro ancora una casa di due stanze, con un giardino. Gli *heritors*, insieme col parroco, scelgono il maestro che deve essere approvato dal Presbitero; determinano le tasse scolastiche; sorvegliano e fanno reclami presso il Presbitero che può conservare, sospendere, dimettere il maestro. Quando la parrocchia è molto popolosa; allora il salario può essere cresciuto e diviso fra due maestri, verso i quali però non v'è obbligo d'alloggio gratuito. La legge non rende obbligatorie queste scuole nei borghi reali o città, considerando che ivi le parrocchie son troppo popolate, e che i municipi (1) hanno mezzi più efficaci, per rispondere ai bisogni assai mag-

(1) Nella Gran Bretagna i municipi si trovano solo nelle città o borghi reali; la campagna è ordinata in contee, con diversa amministrazione e governo locale.

giori della popolazione agglomerata nella città. Non sappiamo se questa sia in tutto una savia disposizione; certo è che i municipi hanno assai più scuole, che le leggi accennate non richiedono, e che alcune di esse sono davvero eccellenti. Tuttavia, considerando le cose nel loro insieme, dobbiam dire che la campagna è in condizioni migliori assai delle città, le quali hanno spesso una moltitudine di bimbi senza scuola, cosa che avviene solo in alcune più remote parrocchie rurali degli *Highlands*.

La Scozia deve l'educazione del suo popolo principalissimamente a queste scuole parrocchiali. Sebbene fondate dalla Chiesa nazionale, ricevettero sempre gli alunni d'ogni setta protestante. E questo è un uso generale nella Scozia, dove tutte le scuole sono in relazione con una delle Chiese; ma ricevono indistintamente gli alunni delle altre, non obbligandoli a quella parte della istruzione religiosa, che può essere particolare alla setta. Le scuole parrocchiali inoltre, avendo generalmente avuta una sezione superiore in cui s'insegna latino, grammatica, geografia, storia; fecero, nel medesimo tempo, uffizio di scuole elementari e di scuole normali, quando queste non v'erano ancora. Così da esse uscirono la più parte dei maestri, che poi aprivano le scuole private. In tal modo dettero unità e diffusione all'istruzione del popolo, furono una gloria antica degli Scozzesi, e sono anche oggi ammirate dagl'Inglesi. Ma chi va a visitarle sulla cima di un colle, in fondo ad una valle, accanto ad un lago, non troverà nulla che rammenti gli splendidi edifizi e la perfezione d'insegnamento d'alcune scuole di Londra: la casa è modesta, il maestro è assai spesso poco più d'un contadino, gli alunni e le alunne vengono insieme scalzi e cenciosi; ma vispi ed allegri, come ad una festa o ad un amichevole ritrovo.

S'immagini adunque il lettore queste scuole parrocchiali, in tutte le parrocchie della Scozia; s'immagini le vaste estensioni di terre, che restano fra l'una e l'altra, riempite da scuole private, numerose, ma mobili e mutabili, in cerca sempre dei luoghi dove la popolazione è più fitta e meno povera. Ed allora vedrà, che restano ancora molte lacune nelle isole più deserte e più povere, negli *Highlands* più remoti, dove una piccola e povera popolazione è dispersa sopra molti ed ingrati terreni, o nei quartieri più umili di città industriali, come Glascow. Queste lacune son quelle appunto, che viene a riempire la carità e l'iniziativa privata, con una terza specie di scuole.

Quando il lettore sente parlare di carità e d'iniziativa privata nella Scozia, non immagini di trovare quegli sforzi giganteschi che abbiamo già visti e che vedremo anche meglio nell'Inghilterra. A misura che in un paese cresce l'attitudine ad istituzioni più ordinate ed accentrate, scema la forza della iniziativa privata, o piglia una forma diversa nel suo sviluppo. Questo vediamo in Francia ed in Italia, questo vediamo in qualche modo anche nella Scozia. Tuttavia sonovi molte scuole od istituzioni di carità, che si reggono con forti lasciti privati. Così nel 1841 (1) v'erano solamente in *Aberdeen*, dieci scuole con una rendita complessiva di lire 530 (2); a Glascow ve n'erano otto, con la rendita di lire 437. Uno dei più forti lasciti privati nella Scozia, è quello assai noto di Giacomo Dick il quale legò una rendita di lire 4,000 annue, per migliorare la condizione dei maestri parrocchiali in alcune contee. Un'altra istituzione *(Dollar*

(1) Scegliamo questo anno, perchè subito dopo, nella Scozia, aveva luogo una trasformazione di cui parleremo di basso.

(2) Sono sempre lire sterline.

institution) impiegava nel 1841 la rendita di L. 2000 al medesimo oggetto. E quando a questi fondi si aggiunga una parte delle rendite, che una scuola secondaria assai ricca, conosciuta sotto il nome di *George Heriot's Hospital*, impiega nell'istruzione del popolo, si avranno quasi tutti i lasciti privati che nel 1841 erano destinati nella Scozia alla istruzione del popolo. Dipoi sono cresciuti ancora; ma non fu per questa via che il danaro privato venne efficacemente in aiuto del popolo negli anni posteriori, come or ora vedremo.

Noi potremmo citare adesso quelle mirabili scuole che taluni proprietari di grandi miniere o di grandi manifatture, stabiliscono in tutta la Gran Bretagna, accanto ai loro opifici, per migliorare la condizione degli operai; ma esse non sono molto numerose, nè particolari alla Scozia, onde avremo più opportuna occasione di ragionarne altrove.

Dopo aver parlato delle scuole private, delle scuole parrocchiali, e delle scuole fondate dalla carità, noi dobbiamo occuparci delle associazioni, quasi tutte religiose, che anche nella Scozia son molto operose, e più antiche che nella stessa Inghilterra. Esse cercano, quasi sempre, i luoghi più abbandonati delle isole e degli *Highlands*.

La più antica, fondata nel 1701, porta il nome di *Società per propagare le conoscenze cristiane*. Venne, sul principio, aiutata molto dall'assemblea generale della Chiesa scozzese, con sottoscrizioni che poi cessarono; perchè fin dal 1844, la società aveva una rendita di L. 5000 annue, con le quali poteva mantenere 260 scuole, nel medesimo modo che abbiam visto fare alle associazioni inglesi.

Collo stesso fine sorgeva, nel 1811, la *Gaelic School Society*, la quale si serviva di maestri ambulanti che

andavano nelle isole e nei luoghi più abbandonati degli *Highlands,* ad insegnare per tre anni, e poi mutavano posto. Questo sistema di maestri ambulanti fu seguito per un secolo circa, ancora in alcuni luoghi della Svezia e Norvegia, dove la popolazione era troppo sparsa per potervi fondare un numero sufficiente di scuole. Ma ora si preferisce per tutto incorrere la spesa maggiore delle scuole fisse, che son certamente più utili. I maestri ambulanti sono come un passaggio ed un apparecchio alla fondazione di scuole fisse, in quei luoghi dove la popolazione è ancora troppo rada ed incurante dell'istruzione. Vi son certo in Italia luoghi montuosi o poco popolati che, per lungo tempo, resteranno senza istruzione sufficiente, ed ivi i maestri ambulanti potrebbero forse anche oggi esser tentati con successo. In ogni modo, la *Gaelic School Society* raccoglieva nel 1844 la somma di L. 1000, con le quali manteneva 52 scuole.

Finalmente accenneremo la *Ayrshire Educational Society*, notevole solo perchè, mentre quasi tutte le associazioni della Scozia cercano, come abbiamo già detto, di portare l'istruzione nelle isole e negli *Highlands*, questa adopera invece i suoi poveri mezzi nelle pianure della contea di Ayr, dove è stabilita.

Nel 1824 sorse un'altra associazione, destinata a pigliare grandi proporzioni. L'assemblea generale della Chiesa scozzese che s'era fino allora limitata ad aiutare le altre associazioni, fondò essa stessa un *Comitato* destinato a promuovere l'istruzione nella Scozia, e *particolarmente nelle isole e negli Highlands.* Questo Comitato, aiutato dall'assemblea e dalle *Kirk-Session*, sia con i fondi propri delle chiese, sia con collette che si fanno la domenica alla porta di esse, incominciò a fondar scuole e migliorarle, e nel 1844 raccoglieva lire 4,800 annue, colle quali pagava 146

maestri; manteneva una scuola normale, ed aiutava gli sforzi che molti Presbiteri della Scozia facevano per la istruzione elementare.

Nel 1842, nelle 992 parrocchie della Scozia, con una popolazione circa di 2,620,184 abitanti, v'erano 4,407 scuole delle quali (percorrendo 790 parrocchie) l'Ispettore del Governo, signor Gordon, ne aveva visitate 3,047, e le trovava distribuite nel modo seguente, che ci può dare una idea approssimativa della distribuzione generale di tutte le scuole nella Scozia:

Scuole private *(adventure)*	N.	1,274
» parrocchiali	»	875
» fondate da lasciti o mantenute da associazioni	»	528
» mantenute con sottoscrizioni .	»	281
» di borghi reali, o sia municipi	»	89
	N.	3,047

Se si considera quale era lo stato della istruzione elementare in Inghilterra, nel tempo di cui ragioniamo, e se si tien conto delle condizioni tanto più difficili della Scozia, assai più povera, meno popolata e meno abitabile; si vedrà facilmente la sua superiorità in fatto di scuole popolari. E pure il regio Ispettore trovava che nelle 790 parrocchie da lui percorse, le 3,047 scuole non bastavano, e se ne richiedevano altre 329. Secondo i suoi calcoli, in 284 di esse si sarebbe avuta una media di 57 alunni, ed in tutte una somma totale di 16,306, i quali restavano allora senza scuola. I luoghi dove queste scuole mancavano, erano tali che, eccetto forse qualche caso, non avrebbero dato sufficiente guadagno ad un maestro privato. Le sottoscrizioni locali potevano ancora promuoversi; ma avrebbero profittato poco, a cagione della povertà degli abi-

tanti; onde solo il Governo e le associazioni centrali avrebbero potuto rimediarvi. Tali eran dunque le condizioni della Scozia nel 1842.

Ma fin dal 1832, il paese era tutto agitato da una lotta religiosa che doveva aver termine colla fondazione della *Chiesa libera*, la quale toglieva alla Chiesa nazionale un grandissimo numero de'suoi seguaci. Oggi infatti la Scozia non ha più quella unità ecclesiastica che faceva quasi dimenticare le sêtte secondarie; ma son due le Chiese principali che hanno gran numero di seguaci e grandi mezzi; e l'emulazione, che fra di loro è sorta, non è stata senza conseguenze nel fatto della istruzione popolare.

È singolare però il considerare, come in tutta questa grande lotta religiosa, che per dieci anni agitò quasi ogni angolo della Scozia, non si discuteva alcun principio religioso; ma solo una questione puramente ecclesiastica. Chi deve eleggere il parroco o ministro della Chiesa? Ecco tutto. Nella Chiesa nazionale erano i *patrons*, ossia alcuni proprietari della parrocchia, che avevano il diritto di eleggere il ministro, e per una pura forma lo presentavano (donde il nome di *presentee)* al popolo che sempre approvava. Ma lo spirito democratico connaturale al Calvinismo cominciò a risentirsi; il popolo scozzese voleva eleggere il suo ministro, e nel 1831, in una delle parrocchie, ricusava di riconoscere il *presentee* eletto dai *patrons*. La chiesa restò vuota, e il nuovo ministro non potè predicare. Si ricorse all'assemblea generale la quale, volendo cominciare a frenare un poco il nepotismo di cui pur troppo i *patrons* si rendevano colpevoli, andava a rilento. I *patrons* ricorsero allora ai tribunali che li dichiararono padroni del benefizio ecclesiastico, e confermarono il *presentee*. Questo ricorso riuscì funesto alla Chiesa stabilita; l'ingerenza dei tri-

bunali laici in una questione puramente ecclesiastica, mise in fiamme tutta la Scozia. Quattrocento ministri della Chiesa nazionale rinunziarono ai loro benefizi; e nel breve spazio di cinque anni, sorsero in quella che gl'Inglesi chiamano la piccola e la povera Scozia, seicento chiese, con la rendita di sessanta a settanta mila lire sterline (1,500,000 a 1,750,000 franchi), raccolte con private sottoscrizioni dai nuovi dissidenti. E così nell'anno 1843 s'era finalmente costituita la *Chiesa libera*, la quale vólle fondare anch'essa la sua *Associazione* per l'istruzione elementare.

Oggi (1862) perciò le principali associazioni che si adoperano per l'istruzione del popolo, possono ridursi a tre:

1° La *Società per propagare le conoscenze cristiane*, la quale è sempre in connessione colla Chiesa nazionale, ed ha portato le sue scuole a 240;

2° Il *Comitato dell'assemblea generale* della Chiesa nazionale, che ha 190 scuole miste (come son quasi tutte le scuole popolari nella Scozia) e 50 *sewing scools*, scuole per cucire;

3° Finalmente il *Comitato della Chiesa libera* (*Free-Church education Committee*) fondato nel 1843, e che ha già 619 scuole, cioè a dire più di quante ne hanno le altre associazioni riunite.

Dobbiamo nominare anche gli *United presbyterians*, che hanno circa settanta scuole, sebbene molti di essi vadano in quelle della Chiesa stabilita colla quale le loro scuole medesime si trovano connesse, come pure la più parte di quelle fondate dai lasciti privati. In tal modo, sebbene non sia grandissimo il numero delle scuole fondate dalla Chiesa stabilita, assai maggiore diviene, quando si tien conto di tutte le altre con le quali essa ha relazione diretta.

A queste scuole bisogna aggiungere, come abbiamo

già visto, quelle dei privati, delle parrocchie e delle piccole associazioni sopra accennate. E poi ancora le scuole degli episcopali e dei cattolici, le quali sono adesso in egual numero fra loro, per la grande immigrazione d'Irlandesi; quelle dei borghi; le scuole grammaticali le quali hanno fondi propri, e spesso dànno ancora insegnamento elementare; e le scuole chiamate *Sessional*, perchè aperte volontariamente dalle *Kirk-session*, accanto alla loro chiesa. Finalmente quelle fondate dai proprietari di grandi miniere o d'altri opifici industriali. Tali sono le denominazioni di quasi tutte le scuole della Scozia. Poniamo quì sotto alcuni dati statistici.

Il rapporto pubblicato dal *Comitato dell'assemblea generale della Chiesa stabilita*, dà pel 1862, i seguenti risultati sulle scuole:

Scuole miste, 190 con 18,931 alunni, più 2,436 che frequentano le scuole domenicali, il che forma un totale di 21,367 alunni.

Si spendeva dalla Chiesa stabilita per i maestri L. 3,498, oltre le tasse scolastiche ed i sussidi del Governo, case, ecc., il che portava a L. 9,967 la somma spesa per questo oggetto. Un maestro riceveva in tutto da L. 53 a L. 62, 7 scellini all'anno. Una maestra riceveva L. 38, 18 scellini. In queste scuole s'insegnava leggere, scrivere, aritmetica, geografia, ed in alcune anche matematica e latino, secondo l'uso che abbiam visto seguito anche nelle scuole parrocchiali.

Scuole femminili, nelle quali s'insegna cucire od altri lavori domestici, 68.

A queste bisogna aggiungere (discorrendo sempre della sola *Chiesa stabilita* o *nazionale*) le due scuole normali di Edimburgo e di Glascow.

La prima aveva 178 alunni e 186 alunne, di cui 89 maschi e 88 femmine fecero gli esami d'ultimo anno;

e meno tre maschi e sei femmine, tutti gli altri ottennero il diploma di magistero.

Nella scuola normale di Glascow v'erano 132 maschi e 103 femmine; 74 maschi e 53 femmine fecero gli esami di ultimo anno, e, ad eccezione di quattro dei primi e due delle seconde, gli altri ebbero il diploma.

La scuola normale di Edimburgo aveva una rendita totale di lire 7,140. 14. 1, con una spesa di lire 7,146. 19. 2.

La scuola di Glascow aveva una rendita di lire 4,943. 9. 9, con una spesa di lire 4,924. 5. 7.

La massima parte delle rendite di tutte le scuole normali, tanto in Inghilterra come nella Scozia, viene pagata dal governo con norme speciali di cui si parlerà più basso.

I fondi, di cui può disporre per la educazione la *Chiesa nazionale* (senza tener conto degli aiuti governativi), sono così raccolti:

Anno		1861		1862
Collette alla porta delle chiese	L.	3,021. 7. 0	L.	2,933. 4. 5
Sottoscrizioni annue	»	313.	»	288.15. 0
Donazioni	»	439. 9. 7	»	237.11. 5
Legati	»	371. 5.11	»	334.16. 7
Dividendi	»	135. 6. 0	»	135.17. 8
Duca di Sutherland	»	150.	»	150
Libri venduti	»	113. 7. 9.	»	116.13. 2
Interesse	»	34. 0. 6	»	32. 6. 8
Associazione laica	»	389.13.11	»	379.11.10
	L.	4,967.16.11	L.	4,608.15.10

Dopo aver visto il rapporto sulle scuole della *Chiesa nazionale*, veniamo a quello della *Chiesa libera*. Esso presenta, negli ultimi anni, i seguenti risultati:

Anno		1852	1861	1862
Scuole	N.	617	617	610
Maestri	»	677	643	636
Scolari	»	56,332	62,004	61,654

A questo numero bisogna aggiungere circa altri 12 mila alunni, che frequentano scuole non salariate dalla Chiesa libera, ma in relazione con essa.

Nel numero delle scuole sopra citate sono incluse due scuole normali della Chiesa libera, anch'esse in Edimburgo e Glascow. Il numero degli alunni è ivi così distribuito (1862):

	Edimburgo	Glascow	Totale
Maschi . . . N.	107	95	202
Femmine . . »	84	90	174
Alunni nella scuola elem. annessa »	783	900	1,683
Maestri apprendisti (*pupil teachers*) »	16	24	40

Agli esami finali si ebbero questi risultati:

	Edimburgo	Glascow	Totale
Candidati maschi N.	99	86	185
Ottennero il diploma . . . »	95	72	167
Femmine . . . »	85	60	145
Ottennero il diploma . . . »	81	55	136

Risulta dai dati statistici qui sopra riportati, che nelle due più importanti associazioni della Scozia, non vi sia già da alcuni anni aumento di sorta nei fondi che si raccolgono dai privati per l'istruzione popolare. Ciò deve attribuirsi, in parte, all'essere già da qualche tempo le condizioni dell'insegnamento elementare assai

prospere; ma più ancora agli aiuti del Governo che vanno sempre aumentando. È un fatto inevitabile (come si comincia ad osservare anche nell'Inghilterra) che non solo gli sforzi privati hanno anch'essi un termine a cui si arrestano; ma che gli aiuti del Governo, i quali sul principio servono di sprone, arrivano, col loro continuo aumento, a portare finalmente un effetto contrario.

Diamo qui sotto la proporzione, ed il modo con cui erano distribuiti questi aiuti del Governo in tutta la Gran Bretagna, secondo il rapporto ufficiale del *Privy council Committee*, 1860-61.

Sussidi del Governo alle scuole popolari, nella Gran Bretagna, 1860-61.

Per aumento di salario ai maestri . .	L.	98,000
Per maestri apprendisti (*pupil teachers*)	»	258,000
Scuole normali.	»	92,328
Maestri assistenti e *probatory*	»	11,000
Scuole che vanno sotto il nome di *Reformatory* o *Industrial*	»	10,000
Scuole serali	»	1,600
Capitation o sussidio, secondo l'assistenza degli alunni.	»	63,000

Questi sono i principali sussidi; il totale ammontava alla somma di lire 724,403, dalle quali, se leviamo lire 64 mila per spese d'amministrazione, restano in numeri tondi, lire 660 mila, di cui andavano all'Inghilterra 572 mila, alla Scozia lire 88 mila. Furono distribuite alle varie associazioni, nel modo che si vede indicato nella tavola seguente, dove si tien conto solo delle principali:

Inghilterra.

Chiesa inglese	L.	437,643
Società britannica e straniera . . .	»	65,361
Associazione dei seguaci di *Wesley* .	»	29,739
Cattolici ed unione parrocchiale . .	»	1,109

Scozia.

Chiesa scozzese	L.	44,376
Chiesa libera	»	36,650
Episcopali	»	4,436
Cattolici.	»	2,202

Il numero dei maestri sussidiati dal Governo nella Scozia e nell'Inghilterra, secondo lo stesso rapporto ufficiale, anche qui tenendo conto solo delle principali denominazioni religiose, apparisce così distribuito:

Inghilterra.

		Maestri	Apprendisti	Apprendiste
Chiesa inglese	N.	5,470	4,829	4,924
Associaz. britannica e straniera. . .	»	793	1,086	778
Seguaci di *Wesley* . . .	»	384	536	289
Cattolici . .	»	316	213	476

Scozia.

		Maestri	Apprendisti	Apprendiste
Chiesa scozzese	N.	778	849	351
Id. libera .	»	475	640	209
Episcopali . .	»	80	76	85
Cattolici . .	»	33	33	55

Secondo l'ultimo censo, la Scozia aveva nell'aprile del 1861, una popolazione di 3,062,294 con 441,166 scolari dai 5 ai 15 anni, e con 479,856 scolari, se si considerano tutti quelli che vanno a scuola, senza tener conto dell'età.

Prima di concludere queste brevi notizie sulle scuole elementari della Scozia, dobbiamo notare che ivi anche è molto vivamente agitata la questione dell'insegnamento popolare, e nuove riforme si vanno proponendo. Trattasi di moltiplicare le scuole e meglio ordinarle; ma per ciò fare, si segue un indirizzo assai diverso dall'inglese. Voglion venire all'attuazione immediata d'un sistema nazionale e laico, impossibile per ora nell'Inghilterra. Ed è notevole che questa riforma viene affrettata, non solamente dall'indole e dalle tradizioni della Scozia; ma molto ancora da quelle divisioni religiose che in Inghilterra, invece, la contrastano fieramente.

Noi abbiamo visto, in fatti, che la moltitudine delle sêtte inglesi impediva, non solo ogni tentativo di sistema nazionale; ma ancora mandava a vuoto quello d'aprire una sola scuola normale primaria, mantenuta a spese dello Stato. Nella Scozia, invece, le cose andarono diversamente. Non appena la Chiesa libera ebbe compiuto il suo trionfo, sorse una prima questione. — Fino ad ora, si disse, i maestri delle scuole parrocchiali doveano esser presi dal seno della Chiesa nazionale; e ciò aveva un'apparenza almeno di giustizia, perchè questa era la Chiesa predominante su tutte le altre. Ma ora che la Chiesa libera ha ottenuto un così gran numero di seguaci, un mutamento diviene inevitabile. E così si vinceva (1861) nel Parlamento, un nuovo *bill* che toglieva quel privilegio alla Chiesa nazionale; ed i maestri poterono essere scelti fra tutte le sêtte protestanti, purchè giurassero di non dir nulla

contro i precetti ed i privilegi della Chiesa stabilita (1). Se non che, la elezione del ministro rimaneva nelle mani degli *heritors* (o proprietari ricchi), e questi essendo aristocratici, ed appartenendo generalmente alla Chiesa stabilita, andavano contro ai principii ed allo spirito democratico della Chiesa libera. Le elezioni, quindi, continuavano nel fatto come prima, senza alterazione di sorta, sebbene il diritto fosse mutato.

Sopravvenne l' agitazione inglese pel *Nuovo Codice* che fu, in gran parte, applicato anche alla Scozia; e questa allora cominciò subito a risentirsi, per tema di esser rimorchiata dall'Inghilterra, e deviata dal suo proprio cammino. Onde, quando fu votato il *Codice riveduto*, ne venne sospesa ogni applicazione alla Scozia; perchè il *lord Advocate* di essa presentava in Parlamento un nuovo *bill*, nel quale si proponevano le basi d'un sistema nazionale di educazione popolare per la sola Scozia. E il vice-presidente, signor Lowe, esponendo al Parlamento il *Codice riveduto*, diceva: « Noi non vi proponiamo d'applicarlo alla Scozia, perchè quella parte del regno Unito ha la gloria di averci di gran lunga preceduti, e si trova vicino all'applicazione d'un sistema che da noi sarà lungamente ancora desiderato invano. Queste riforme che noi ora vi proponiamo, saranno un progresso per l'Inghilterra; ma sarebbero un regresso per la Scozia ».

Che cosa diceva, dunque, questo nuovo *bill* del *lord Advocate?* Esso si proponeva di render più regolare e di estendere, per quanto era possibile, a tutta la Scozia, il sistema delle scuole parrocchiali, le quali in alcuni luoghi sovrabbondano, mentre in moltissimi altri scar-

(1) Chiesa nazionale, Chiesa stabilita e Chiesa scozzese, sono tutti nomi che prese nella Scozia la Chiesa che predominò sin dai primi tempi della Riforma.

seggiano, per mancanza appunto d'una qualunque autorità centrale che le diriga e le riordini. Il nuovo *bill* voleva che si componesse una Commissione di venti persone, sedici di esse elette dalle quattro Università della Scozia, e quattro nominate dal Governo. Questa Commissione dividerebbe il paese in tre grandi compartimenti, cioè parrocchie rurali, distretti popolosi, e borghi reali o città. In ciascuno di questi tre compartimenti sarebbe organizzata una diversa specie di scuole, il numero e il posto delle quali verrebbe determinato dalla Commissione, nel modo che segue.

Quanto alle parrocchie rurali, continuerebbero in esse le scuole parrocchiali come prima, dando alla Commissione facoltà d'accrescerne o diminuirne, o diversamente distribuirne il numero. La spesa per il mantenimento di esse, anderebbe metà a carico del Governo, metà a carico degli *heritors* della parrocchia.

Nei distretti popolosi, la Commissione determinerebbe il numero delle scuole necessarie, dopo di che verrebbero radunati i *rate-payers* (quelli che pagano la tassa dei poveri), e quando i due terzi dei presenti non fossero contrari, sarebbe decisa nel distretto l'apertura delle scuole, secondo l'ordine della Commissione, metà a carico dei *rate-payers*, metà a carico del Governo.

Lo stesso sistema si seguirebbe pei borghi reali che avrebbero facoltà d'imporsi, fra limiti stabiliti, delle tasse per aprire le scuole, le cui spese, amministrate dal municipio, sarebbero metà a carico del Governo e metà verrebbero pagate dalla nuova imposta.

Quanto al governo delle scuole, le parrocchiali continuerebbero come per lo innanzi, le altre dipenderebbero dall'università più vicina. I maestri, proposti nel 1° caso dagli *heritors*, nel 2° dai *rate-payers*, e

nel 3° dal municipio, verrebbero esaminati e confermati dall'università.

La novità principale di questo sistema era circa la religione. Le scuole parrrocchiali continuerebbero ad insegnare il Catechismo come prima; gli episcopali ed i cattolici avrebbero le loro scuole speciali come per lo innanzi; ma tutte le nuove scuole municipali e distrettuali sarebbero assolutamente laiche, senz'obbligo d'insegnamento religioso. Questo era il passo più ardito, passo che per ora l'Inghilterra neppure sogna di poter fare.

Il *lord Advocate* affermava che il suo *bill* veniva a diminuire alquanto la spesa del Governo, mentre accresceva e riordinava le scuole. Egli suggeriva anche dei provvedimenti, per danneggiare il meno possibile gl'interessi acquisiti delle scuole già esistenti. Lo scopo d'arrivare ad un solo sistema d'educazione laica e nazionale, egli diceva, sarebbe stato, con quel suo *bill*, solo in parte raggiunto; ma egli non aveva creduto di potere sfidare i pregiudizi e gl'interessi dei partiti e delle sêtte, a segno da proporre per tutti un sistema nazionale ed unico. Quindi il *bill* venne da molti, per diverse ragioni, attaccato.

La opposizione più forte veniva dall'aristocrazia e dalla Chiesa stabilita. Questa si preoccupava grandemente di veder tolto, in un gran numero di scuole, l'obbligo dell'insegnamento religioso, e capiva che si mirava ad una istruzione laica del tutto. L'aristocrazia degli *heritors*, invece, si preoccupava di vedere un elemento popolare introdotto nella elezione dei maestri pei borghi e distretti, comprendendo che più tardi il medesimo principio verrebbe applicato nelle scuole parrocchiali, il che avrebbe tolto ad essi una parte di predominio e di autorità sulle popolazioni rurali. Questa opposizione degli *heritors* era potentissima, e

diveniva formidabile, unendosi a quella della Chiesa che li eccitava con molta insistenza.

Veniva dall'altro lato, e per contrarie ragioni, l'opposizione della Chiesa libera la quale, però, insieme colla maggioranza degli Scozzesi, appoggiava energicamente il *bill*, e solo lo voleva in alcune parti modificato. Essi condannavano nel *bill* la mancanza di logica e di coraggio, non seguendo le conseguenze dei principii accettati. E innanzi tutto dicevano: « Questo sistema non è nazionale. Altrimenti con qual diritto ne escludete voi gli episcopali ed i cattolici? Se si vuole l'insegnamento laico, essi sono cittadini come noi, e debbono godere i medesimi privilegi, sopportare le medesime gravezze. Voi concedete loro d'avere scuole speciali alle loro sêtte, scuole che dovrete sussidiare coi danari dello Stato, e non v'accorgete che così li chiudete in un cerchio, nel quale si andranno esagerando i sentimenti di partito e gli odii di setta. E perchè mai le scuole parrocchiali debbono continuare in un sistema, che voi condannate nelle altre? Se l'insegnamento religioso deve essere lasciato alla Chiesa ed alla famiglia, non bisogna ammettere eccezione in favore d'alcuno ». Ma il punto su cui diveniva assai più energica l'opposizione della Chiesa libera, era il privilegio lasciato agli *heritors* di eleggere i maestri parrocchiali. Il sentimento democratico si ridestava con tutta la sua energia, e combatteva con tutta la forza della sua logica, quest'ultima parte del feudalismo, che il nuovo *bill* riconosceva nell'ordinamento delle scuole. « È vero », si diceva dagli oppositori, « che nelle parrocchie la scuola è mantenuta metà dal Governo, metà dagli *heritors;* ma le tasse del Governo non cadono forse sul popolo? E i padri di famiglia che mandano a scuola i loro figli, e che pagano la loro parte delle tasse, non dovranno

partecipare all'elezione del maestro? Questo è contrario alla logica ed alla giustizia, è contrario a quei veri principii di libertà che la nostra Chiesa professa ».

Fu tenuto un gran *meeting* in cui intervennero gli uomini di maggiore autorità nella Scozia, fra i quali lo stesso *lord Advocate;* e la Chiesa libera, mentre lodava il *bill* e dichiarava che sarebbe una grande calamità per la Scozia, ove non fosse vinto in quella medesima sessione del Parlamento, non si asteneva nello stesso tempo, dall'esporre con franca energia tutte le mende che vi trovava. Il *lord Advocate* rispose, riconoscendo la forza e la verità di quelle ragioni; ma aggiungeva che, quanto agli *heritors*, esso li aveva giudicati ancora troppo potenti nel paese, per attaccare di fronte i loro privilegi. Quanto agli episcopali ed ai cattolici, essi avevano troppo gran numero di amici fra i deputati inglesi e irlandesi; perchè si potesse sperare di vincere una proposta da loro combattuta unanimemente. Egli prometteva, per altro, di adoperarsi a procedere oltre nell'attuazione del suo principio, fin dove gli sarebbe stato possibile in Parlamento.

Dopo tutto ciò il *meeting* risolveva d'appoggiare il *bill.* Ma la discussione sul *Nuovo Codice* e sul *Codice riveduto*, era stata così lunga nel Parlamento, che ormai tutti, stanchi di ragionare ancora sulla pubblica istruzione, rimisero a poi il prendere in considerazione quella legge. Noi ne abbiamo parlato, solamente per far conoscere quale è l'indirizzo delle idee nella Scozia, quanta differenza vi sia fra di essa e l'Inghilterra, e come la diversa costituzione delle Chiese, sia fra le principali cagioni di questa diversità. È notabile però che, con tutta la tenace preferenza alla privata iniziativa, la Scozia propone un sistema generale, e l'Inghilterra, sebbene ancora non possa sperare lo

stesso, pure francamente riconosce la superiorità della Scozia, e riconosce di dover, prima o poi, prendere lo stesso cammino.

Chi osserva questi sforzi della Gran Bretagna, per raggiungere un sistema alquanto più simile a quello che noi già abbiamo sulla carta, ma che ancora non abbiamo saputo pienamente estendere ed attuare, dovrà maravigliarsi di coloro che vanno ripetendo: bisogna imitare l'Inghilterra. Noi dobbiamo imitare i suoi sforzi prodigiosi, le sue scuole, il suo senno pratico; ma quanto alle leggi, è inutile pensarvi: passa fra di noi e gl'Inglesi troppo grande differenza.

VII.

Heriot's Hospital.

V'ha nella Scozia delle istituzioni che, a parlar propriamente, non si potrebbero dire d'istruzione primaria; ma tuttavia hanno con essa grande relazione, cominciando a ricevere gli alunni sin da quando sanno poco più che leggere e scrivere. Si chiamano *Hospitals*, perchè raccolgono gratuitamente alcuni orfani o figli di parenti assai poveri. Bisogna accennarne qualche cosa, perchè essi hanno dato luogo ad una lunga discussione intorno alla loro vera utilità. Pigliamo, ad esempio, quello fondato da Giorgio Heriot nel principio del secolo decimosettimo, come il più ricco e rinomato di tutti. Il rev. sig. Bedford, che ora lo dirige, ne ha scritto la storia, ed io parlai con lui medesimo, interrogandolo sullo scopo e sull'utilità vera di tali stabilimenti.

Sebbene i fondatori di questi istituti scozzesi li avessero destinati solo per gli orfani; pure vi si rice-

vono ancora assai generalmente figli di parenti poveri, mercanti, industriali caduti in bassa fortuna, e spesso anche figli di agiate famiglie, che vi entrano per favore. Vi restano dai 7 ai 14 anni, ricevendo un'istruzione classica assai poco elevata, con principii d'istruzione tecnica, per darsi poi alle industrie ed ai traffici; alcuni pochi hanno anche aiuti per andare all'università. La pubblica opinione nella Scozia è molto avversa a questi *Ospedali*. Sono immensi stabilimenti, essi dicono, con grandissime rendite, per educar pochi alunni che non profittano nulla. Ed invero, quando si vedono quei maestosi palazzi che son qualche volta fra gli edifizi più belli della Scozia, quando si leggono le cifre delle loro rendite, e si chiede poi dei loro risultati, non si può fare che la meraviglia non sia grandissima, nell'osservare la grandezza dei primi e la povertà dei secondi. Quindi è che molti vorrebbero promuovere una legge di Parlamento, la quale, rivolgendo a miglior uso quelle rendite, fondasse scuole elementari e secondarie, obbedendo così più allo spirito che alla lettera dei legati o testamenti che li fondarono.

Parlando col signor Bedford, che si dimostrò assai gentile e pronto a darmi ogni schiarimento, io gli dissi: « Sento ripetere che i vostri alunni, come quelli degli altri *Hospitals*, non fanno buona prova negli esami; sento ripetere ancora che essi sono di età troppo tenera, per cavare alcuna utilità dalla vita di convitto, che qui fanno; anzi molti pensano che essa riesca loro solamente di danno. Io ho sentito tanto lodare i convitti di Eton e di Harow, che queste critiche contro degli *Hospitals*, mi farebbero supporre che vi sia in esse qualche cosa di vero. E se io mi sono ingannato, potrebbe ella dirmi quale è la ragione, per cui il paese si dimostra così avverso a questi antichi

istituti che onorano di certo la carità ed il patriottismo scozzese? »

Ecco in che modo il rev. signor Bedford rispose gentilmente alla mia franca domanda: « Non v' ha dubbio alcuno che i nostri alunni profittano poco. Colla metà delle cure che noi spendiamo intorno ad essi, bisognerebbe ottenere un assai maggior profitto. Io ho preso a dirigere personalmente delle classi, ed ho sempre ottenuto assai minore profitto, che altrove non ebbi io stesso con uguale fatica. Noi abbiamo fondato colle rendite dell'*Hospital* alcune scuole elementari in Edimburgo, e vi mandiamo i nostri più giovani alunni per tenerli in contatto cogli altri. Ebbene, i nostri profittano sempre meno, e non siamo giammai riusciti a vedere sul loro volto quel brio, quella svegliatezza, quella gioia che vediamo negli altri, e che negli alunni delle prime classi è un segno così sicuro del loro profitto. E fino a questo punto, » aggiungeva il signor Bedford, « la pubblica opinione è stata giusta. Voi vedete che io ammetto e giustifico tutte le sue critiche; ma essa s'è ingannata nel ricercare le cagioni di un fatto innegabile ».

« Ai nostri alunni manca una cosa a cui niuna scuola, niuna cura più amorevole potrà mai supplire: la famiglia. E questa famiglia manca loro nella età, in cui più ne avrebbero bisogno. Voi avrete udito lodare i vantaggi della vita di convitto ad Eton ed Harow; ma ivi si entra nell'età di 12 o 13 anni, e i nostri vengono all'età di 7 anni. I giovani di Eton lasciano il Collegio tre o quattro volte l'anno, e tornano nella famiglia, dove non possono tornare i nostri che ne avrebbero tanto maggiore bisogno. E chi può pensare di supplire al benefizio delle carezze e delle parole materne in quella età? La pubblica opinione è ingiusta verso di noi, quando non

considera che abbiamo alunni i quali hanno sofferto una sventura irreparabile. È vero, » e qui egli veniva ad un altro punto della sua argomentazione, « è vero che molti dei nostri alunni non sono orfani; ma chi sono essi? Figli di uomini che non seppero aprirsi una via nel mondo, o che non seppero mantenersi una posizione acquistata; gente che per indolenza o per vizio (l'Inglese di rado ammette, che la sventura possa essere affatto senza qualche parte di colpa) non seppero uscire dalla miseria o non seppero evitare di cadervi. Ebbene, tali alunni hanno una famiglia che infonderà loro questi medesimi vizi, questa medesima fiacchezza ed indolenza. Bisogna dunque tenerli lontani, più che è possibile, dai loro genitori. Noi, insomma, abbiamo alunni che soffrono per la mancanza di una famiglia, ed alunni che ne hanno una, la quale potrebbe riuscir loro solamente di danno ».

Io non dirò che l'ultima parte di questo ragionamento finisse di persuadermi quanto la prima; ma, senza farmi giudice delle parole d'un uomo autorevole, dirò invece che le riferii fedelmente ad alcuno di coloro che erano avversi agli *Hospitals*, e ne ebbi la seguente risposta: « Noi vogliamo ammettere questo ragionamento, in tutta la sua estensione. Che cosa ne risulta allora? Non dubitiamo che l'educazione di famiglia sia indispensabile fino ai 10 o 12 anni. Sia pure, che gli alunni dell'*Hospital* o non hanno famiglia o ne hanno una cattiva, e che tutte le cure più zelanti sieno perciò riuscite vane a rimediare a questo male. Che bisogna dunque fare? Invece di rinchiuderli ed isolarli in un convitto, dove il male comune s'accresce, bisognerebbe tenerli, più che è possibile, in contatto con quelli che godono i vantaggi della famiglia. Invece di formare una scuola di orfani, bisogna chiudere l'*Hospital*, e mandare tutti gli alunni,

con posti gratuiti, in altre scuole, dove se non trovano la famiglia, troveranno quelli almeno che ne godono i vantaggi. L'esperienza ha dimostrato e dimostra ogni giorno, che quando gli orfani, invece di andare all'*Hospital*, sono affidati a famiglie private, ed educati insieme cogli altri, profittano assai più. L'affezione materna opera non solo direttamente, ma indirettamente ancora; quel giovinetto che ne gode il grande benefizio, comunica al compagno una parte della gentilezza e bontà che gli è stata infusa ».

Nè ora mi porrò giudice fra questi due partiti, sembrandomi che il risultato d'una tale discussione sia troppo evidente, per aver bisogno di commenti. Noterò solo come tutti vanno d'accordo che, fino all'età di 11 o 12 anni, sia pernicioso al giovanetto alunno separarlo dalla propria famiglia; mentre più tardi, credono Inglesi e Scozzesi, che sia utile cominciare a dargli un'educazione indipendente, e fargli acquistare subito tutta la responsabilità dei propri atti. « Se uno di noi si trova nell'età di 14 anni senza genitori, senza parenti, egli si porrà deliberatamente a cercare la propria via nel mondo, e non sarà punto sgomento. Questo è l'effetto della educazione che riceviamo fino dai primi anni ». — Così mi diceva uno Scozzese.

In conseguenza della discussione che più sopra abbiamo accennata, già l'*Heriot's Hospital* ha cominciato a modificarsi. Fin dal 1836, per atto di Parlamento, una parte delle sue ricchissime rendite fu destinata ad aprire scuole elementari, nelle quali vanno ora parecchie migliaia di fanciulli in Edimburgo, e fra questi alcuni degli stessi alunni dell'*Hospital*. E se io ho bene compresa la pubblica opinione in Edimburgo, questo è solo il principio d'una più larga e compiuta trasformazione di tutti quegli istituti, la quale mi parve che da molti era giudicata inevitabile nell'av-

venire. Ora dirò una parola sulla storia di questo *Hospital*.

Giorgio Heriot, orefice in Edimburgo e gioielliere di Giacomo VI, nasceva nel 1563 e moriva nel 1623, lasciando la somma di lire sterline 23,625, 10 sc., 3 d. per fondare l'*Hospital* di cui parliamo. Esso venne fondato nel 1626 ed aperto nel 1659. L'edifizio è grandioso, l'architettura sullo stile della regina Elisabetta: sale magnifiche, prati e parchi assai belli. Il valore dei fondi essendo cresciuto, esso gode ora una rendita di 18,000 lire sterline, con una parte delle quali si mantengono 12 scuole elementari inferiori e superiori, frequentate da un numero d'alunni, che sorpassa i tre mila (nel 1860 erano 3,178). L'altra parte delle rendite serve a mantenere il convitto, con i suoi impiegati, direttori, ecc., e con 180 convittori che hanno alloggio, vitto, istruzione, vestire gratuito. Entrano nell'età di 7 anni, sapendo poco più del leggere e scrivere, vi restano fino all'età di 14 anni. S'insegna scrivere, computare, tenuta di libri, geografia, storia, matematica, latino, greco. Ultimamente s'è aggiunto anche il francese, disegno, elementi di musica, meccanica pratica.

Il greco è studiato da pochi, e molti non studiano neppure il latino, dandosi la massima parte ai traffici ed alle industrie. Uscendo dal convitto, ricevono per quattro anni dieci lire sterline l'anno, come aiuto ad apprendere un mestiere; ed alla fine del tirocinio ricevono ancora cinque lire, per una sola volta, se ottengono dal capo d'ufficio o dal capo maestro un rapporto di buona condotta e diligenza. Coloro che vanno all'università, ricevono invece L. 25 l'anno, oltre di che vi sono dieci premi da L. 20 l'anno, per quattro anni, ai quali possono concorrere anche quei giovani che non vennero educati nello stabilimento. Il

vitto di tutti i 180 alunni costava nel 1854 L. 1561. 8 sc. 3 d. Il direttore aveva lo stipendio di L. 450 l'anno.

Ci siamo fermati a parlare di questo convitto, perchè gli *Hospitals* sono istituzioni che possono dirsi particolari alla Scozia, e perchè quello di Giorgio Heriot si trova, come abbiamo visto, in stretta relazione colle scuole elementari di Edimburgo. Quanto all'insegnamento classico, non si troverà molto da ammirare in esso. Nella matematica si giunge fino ai principii d'algebra e di geometria; in greco s'arriva generalmente a spiegare da pochi Esopo e Senofonte, in latino si giunge da parecchi a spiegare Virgilio ed Ovidio.

VIII.

Mechanic's Institutions — Workingmen's Clubs.

Ecco un'altra specie d'istituzioni che, sebbene diffuse in tutta la Gran Bretagna, si possono dire più propriamente scozzesi, e sulle quali vi sarebbe materia di lungo ragionamento. Ma non avendo ora spazio da farne minuto esame, mi fermerò solo ad alcune osservazioni più generali.

L'origine di queste istituzioni non è antica, e molti sono coloro che ebbero il merito di averle fondate e diffuse in varie parti. Ma uno di quelli che prima di tutti contribuirono alla loro fondazione ed al loro progresso, è il signor Leonardo Horner, egregio cultore degli studi geologici, benemerito per le cure spese in favore del popolo, fratello di quell'Horner che ha tomba in Westminster, e che, se il destino non gli fosse stato nemico col toglierlo troppo presto ai vivi, sarebbe stato uno degli uomini politici più illustri dell'Inghilterra. Il sig Leonardo Horner alla cui

rara e benevola amicizia debbo professarmi assai riconoscente, pei moltissimi aiuti ricevuti nel mio viaggio in Inghilterra, trovandosi circa quarant'anni sono, nella bottega d'un orologiaio in Edimburgo, fu maravigliato di trovare tanti operai abilissimi che, lavorando da mattina a sera, ignoravano quelle più elementari cognizioni di fisica e di meccanica, indispensabili a far loro comprendere il lavoro stesso che eseguivano. Egli si decise allora a fondare quella Istituzione di Meccanici, conosciuta in Edimburgo, ancora oggi, col nome di *Watt Institution and School of Arts*, la quale doveva dar loro appunto queste cognizioni. Una sottoscrizione privata fece sopperire alle prime spese; le tasse dei membri componenti l'associazione fecero il resto. Trovato il locale, si raccolse una discreta biblioteca circolante nella quale si ebbe cura di limitarsi a quei libri solamente, che potevano essere utili ai mestieri. A questo si aggiunsero corsi serali di fisica, di chimica, di meccanica e simili. Non vi fu nulla di gratuito in tutto ciò. I membri dell'associazione pagavano l'uso della biblioteca, pagavano i corsi; ma le paghe erano tenui, perchè poche le spese dell'istituzione, e le private sottoscrizioni aiutavano. Così nell'ottobre del 1821 fu aperta questa *School of Arts*.

Il pensiero del signor Horner fu fortunato, perchè non solamente egli riescì nel suo intento, e vide fiorire la sua associazione in cui operai e gentiluomini pigliavano parte; ma vide ancora, per tutto il paese, sorgere le *Mechanic's Institutions*. Nel 1860 vi erano in tutta la Gran Bretagna 700 *Mechanic's Institutions*, con 120,000 soci. E con quale grandissimo vantaggio del popolo, può ognuno immaginarlo. Trovare un modo di continuare la coltura intellettuale dell'operaio, quando egli ha abbandonato la scuola; di mettere in relazione i diversi operai fra loro, e

spesso ancora gli operai con le persone più colte che frequentano la biblioteca ed i corsi serali; questi sono vantaggi incalcolabili, ed il sig. Horner con l'aiuto dei suoi amici, li aveva saputi promuovere. Le *Mechanic's Institutions* si moltiplicano e fioriscono oggi in tutta la Scozia.

Quella fondata dal sig. L. Horner aveva nel 1861 il numero di 639 studenti. Il corso è diviso in semestri d'estate e d'inverno, le lezioni diverse sono sette; ma le principali sono: matematica, scienze naturali, chimica, inglese, alle quali si può assistere con un biglietto *(Full ticket)*, che costa dieci scellini. Vi sono biglietti separati per ciascuna lezione, che naturalmente si pagan meno.

Ecco il numero dei biglietti dati nel 1861 agli alunni per ciascuna lezione, il che darà idea della diversa frequenza ai vari corsi:

Semestre d'inverno.

Matematica (classe inferiore)	N. 119
» (classe superiore)	» 12
Scienze naturali	» 98
Chimica	» 77
Inglese	» 82
Francese	» 136
Modellare	» 19

Alunni che avevano preso il biglietto *(Full ticket)* per le 4 classi di

Matematica . . . . . . Filosofia naturale . . . . Chimica . . . . Inglese	» 96
Totale da riportarsi	» 639

Riporto . . .	N. 639
Alunni che avevano preso il biglietto per le classi di	
Matematica	
Scienze naturali	» 156
Chimica	
Totale	N. 795

Semestre d'estate.

Aritmetica	N. 30
Algebra	» 9
Disegno	» 55
Francese	» 42
Totale dei due semestri	N. 931

Le entrate furono di lire sterline 763. 17. 2 1/2 con una spesa corrispondente; e sono distribuite come nella tavola che segue.

Entrate e spese del 1861.

Entrate.

Avanzo dell'anno 1860 . .	L. 12. 19. 8 1/2
Deposito nel *Linen's bank* .	» 374. 8. 1
Tasse degli studenti . .	» 170. 14. 0
Soscrittori annui (pagano 21 scellini e possono presentare uno studente gratuito alla matematica, scienze naturali e chimica)	» 65. 16. 6
Rendita	» 78. 17. 0
Interesse del Banco . .	» 11. 3. 11
Legato	» 50.
	L. 763. 19. 2 1/2

Spese.

Stipendio agl'insegnanti . .	L. 187.	9.	0	
Fuoco, lumi, ecc.	» 100.	6.	3	
Servi, spese per raccogliere le sottoscrizioni	» 30.	14.	0	
Stampa, annunzi, ecc. . .	» 26.	19.	2	
Spese diverse	» 52.	10.	4	
Nelle mani del tesoriere .	» 9.	16.	6	1/2
Nel *Linen's bank*	» 356.	3.	11	
	L. 763.	19.	2	1/2

Ma un fatto degno di molta considerazione è questo, che in Inghilterra s'incontrano, ogni volta che si vuol fondare una di queste istituzioni tanto prospere nella Scozia, ostacoli di cui nessuno sa rendersi ragione. Gli sforzi per istituire le *Mechanic's Institutions* sono continui, le sottoscrizioni private più generali che nella Scozia; ma i risultati assai meno felici. Sorgono da ogni parte in Inghilterra, ma si estinguono colla facilità stessa con cui sorgono, per rinascere di nuovo e di nuovo morire, senza che alcuno vi sappia dire la ragione di questo fatto singolare, che pure è di continuo discusso fra gl'Inglesi.

Molte cagioni si adducono, ma sembra che sieno secondarie ed accessorie, perchè non finiscono di persuadere il pubblico. Mi fu detto: il popolo è più istruito nella Scozia, quindi ha più vivo desiderio di continuare a coltivare il suo intelletto. Questa sarebbe una buona ragione perchè le istituzioni non si moltiplicassero; ma non è presumibile che la differenza sia tale da farle quasi tutte stentare o abortire. Altri mi disse: nella Scozia i fondatori si riserbarono il diritto di stabilire i corsi, di tenere nelle loro mani l'indirizzo delle cose, che perciò andarono bene; nell'Inghilterra, invece, e

massime a Londra, una iniziativa individuale assai più esigente ha fatto trionfare il principio, che coloro i quali pagano, hanno diritto di decidere e votare. Gli operai hanno cominciato a comandare, hanno voluto la musica, il ballo e via discorrendo. Il carattere delle istituzioni s'è alterato, e così sono venute decadendo. Questa opinione ha molto peso, perchè veniva partecipata dallo stesso sig. L. Horner. Ma se io ho bene inteso le sue parole, essa è applicabile principalmente alle istituzioni di Londra, mentre il fatto osservato si ripete in tutta l'Inghilterra, ed è considerato di tale importanza, che nel tempo della Esposizione universale del 1862, vi furono alcune riunioni d'uomini gravi che discussero il soggetto minutamente.

Io mi trovai, per caso, in una di queste riunioni, tenuta nell'ufficio dell'*Associazione Nazionale per le scienze sociali.* Non v'erano più di quindici persone, e teneva il seggio Lord Brougham. L'opinione prevalente era questa: che nelle *Mechanic's Institutions* mancava agli operai inglesi ogni distrazione, ogni divertimento. — « Io credo, » disse un tale, « che se vi fosse una sala con giornali, tè e birra, sarebbe assai facile riunire molti operai i quali poi passerebbero più facilmente dal tè alle sale delle lezioni serali. L'operaio che ha lavorato tutto il giorno, ha bisogno di riposo e di distrazione. L'aver proibito il fumare è, a mio avviso, la causa principale della decadenza delle *Mechanic's Institutions* in Inghilterra. Io affermo, » concluse egli con molta serietà, « che la pipa sia il mezzo unico, lo stromento più efficace a ridestare il morale di queste istituzioni destinate al bene del popolo ». E così si venne nella conclusione d'incoraggiare una specie di *club* di operai, nei quali ci fossero libri, giornali, tè, birra, fumare e lezioni. Dei tentativi erano già stati fatti, a quanto pareva, con speranza di buon successo.

Allora fu sollevata una seconda quistione: se, cioè, bisognava fondarli con danaro di privati gentiluomini, o bisognava che anche gli operai concorressero coi loro mezzi. E qui furono unanimi nel concludere, che ove l'operaio non pagasse qualche cosa, e non si considerasse come anche egli fondatore e proprietario del *club*, l'impresa non riuscirebbe. — « Nei pochi centesimi dell'operaio, » concluse un altro oratore, « sta tutta la vita e l'avvenire delle istituzioni che noi vogliamo promuovere ». — Ed in questo punto fu introdotto nella sala un operaio, e venne interrogato perchè aprisse liberamente il suo animo sopra quella quistione. Egli parlò con molta franchezza, e disse che egli era fra i suoi colleghi sostenitore di questi *club* progettati; che la morale dei braccianti ne avrebbe vantaggiato assai. « Le nostre famiglie li desiderano, perchè i padri e mariti lasceranno così la bettola. Vi sarà minore ubbriachezza, scemeranno i vizi. Noi siamo d'avviso che spetta a noi di aprire il *club*, e che debba esser nostro. Accettiamo, anzi chiediamo l'aiuto dei più ricchi, perchè i nostri mezzi non bastano; ma ricusiamo che altri paghi per noi tutta la spesa ». — Così fra gli applausi generali finiva il discorso dell'operaio. Lord Brougham apriva la sottoscrizione con alcune lire sterline; gli altri lo imitarono. Io non poteva allora prevedere, che queste discussioni avrebbero dato origine ad una serie di nuove istituzioni popolari che dovevano fiorire nell'Inghilterra, come le *Mechanic's Institutions* fioriscono nella Scozia. Osservo però che in questa non v'era e non v'è bisogno della pipa, nè della birra o del *gin*, per far riuscire le *Mechanic's Institutions*.

Dopo pochi giorni lasciai Londra per andare a Manchester, e trovando ivi una *Mechanic's Institution* assai riputata, mi posi ad esaminarla minutamente. Vidi in *David street* un gran palazzo, con una vasta biblioteca

molto invecchiata dall'uso; e seppi che la mancanza di lavoro nelle manifatture di cotone aveva di molto accresciuto il numero dei lettori. Trovai un gran numero di sale spaziose, molti piccoli musei. Era di giorno, e le lezioni si facevano in molte sale; il signor Angell che insegnava scienze naturali, m'introdusse in alcune delle classi, e con grande sorpresa trovai per tutto bambini e bambine. S'insegnava leggere, scrivere, aritmetica, geografia, danza, musica, ginnastica, e via discorrendo. Assistei ad una lezione di chimica elementare, ed anche qui eran bimbi. Gli operai non vidi, nè udii le lezioni industriali proprie alle istituzioni dei meccanici.

« Io mi avvedo, » dissi allora al sig. Angell, « che anche qui l'istruzione s'è alterata, e non siete riusciti a raggiungere la Scozia ». Egli parve poco contento della mia osservazione; cercò provarmi che l'Inghilterra aveva superato la Scozia, che le istituzioni inglesi avevano ottenuto maggiori e migliori risultati. « I corsi serali e generali sulle scienze naturali, » egli mi disse, « erano un insegnamento transitorio. Servirono a destare nel popolo il desiderio d'un'istruzione più seria e fondata. Una volta raggiunto lo scopo, essi dovettero cedere il luogo a corsi regolari, ad un insegnamento ordinato, come quello che voi osservate in questo luogo. Io ho insegnato per molti anni ed in molte città, nelle *Mechanic's Institutions*, e posso assicurarvi che esse hanno prodotto in Inghilterra un'agitazione salutare alla istruzione popolare, assai più utile, assai più efficace che nella Scozia ». — Io non volli più contraddire ad un uomo che aveva una esperienza tanto maggiore della mia, e che mi era cortese e paziente espositore dei fatti oltre ogni dire. Egli mi fece vedere attentamente tutto; mi diede rapporti, statuti, cataloghi, le schede che davano ai soci; le ricevute ed anche

alcune pagine del libro delle entrate ed uscite. Ogni cosa, insomma, utile a chi volesse in Italia trapiantare una simile istituzione. Ed io debbo in verità professarmi assai riconoscente a tanta cortesia. Tuttavia le sue osservazioni non risolvevano i miei dubbi.

Infatti, quando lessi il rapporto pel 1862 di quella istituzione fondata nel 1824, trovai che gli statuti i quali già nel 1834 avevano subita una prima trasformazione, venivano nel 1861 di nuovo alterati, per poter ricevere nella biblioteca e nelle scuole un gran numero di *non members*, cioè a dire, persone che non appartengono alla istituzione. Così la biblioteca, perduto il suo carattere speciale, è divenuta una libreria circolante per tutti coloro che si sottoscrivono, e le lezioni sono divenute scuole elementari inferiori e superiori, al pari di tutte le altre. Le lezioni serali andarono sempre più perdendo la loro importanza, e la maggior parte di coloro che oggi vi assistono non sono operai, ma negozianti o capi d'arte.

Trascrivo qui sotto la nota delle lezioni, col numero corrispondente di alunni, e si vedrà meglio quanto la istituzione è mutata nel suo carattere.

Classe diurna pei giovanetti.

Inglese	217	alunni
Musica	»	»
Disegno	4	»
Ballo	8	»
Latino	14	»
Francese	10	»
Tedesco	15	»
Ginnastica	37	»

Classe per giovanette.

Inglese	242	alunne
Francese	28	»
Musica	52	»
Canto	12	»
Ballo	112	»
Disegno	24	»
Modellare in cera	4	»
Cucire	15	»
Ginnastica	69	»

Scuole serali.

Leggere	166	alunni
Scrivere	308	»
Aritmetica elementare	283	»
Aritmetica	76	»
Grammatica elementare	151	»
Grammatica	24	»
Algebra e geometria	46	»
Tenuta di libri	70	»
Geografia	106	»
Composizione	252	»

Classe serale straordinaria (1).

Disegno di macchine e di architettura	137	alunni
Disegno generale	30	»
Tedesco	29	»
Francese	78	»
Composizione francese	12	»

(1) La sola che possa dirsi propria delle *Mechanic's Institutions.*

Elocuzione	25 alunni
Ballo	75 »
Lezioni su conoscenze utili	205 »
Chimica	57 »
Fisiologia	40 »
Canto	168 »

Le entrate e le spese di questa istituzione ammontavano a 3,027 lire sterline.

Un socio paga una lira sterlina l'anno in quattro rate. Le donne sono ammesse pagando solo 12 scellini. Nell'anno 1861 i membri dell'istituzione erano 1416, e la biblioteca ebbe in circolazione 35,645 volumi.

Ora chi si facesse ad osservare che le membra, per così dire, di questa istituzione, le quali acquistano maggior vita, sono appunto i corsi regolari di classi elementari pei bimbi o giovanetti, e che essi tendono a togliere il posto ai corsi serali per gli operai, dovrebbe essere sorpreso tanto più nel notare questo fatto in una città che, senza tener conto dei sobborghi, numera per lo meno 300,000 abitanti, la massima parte dei quali sono operai. E allora gli tornerebbe innanzi la domanda non risoluta: « Perchè mai ciò non avviene in Edimburgo, città tanto meno industriale, tanto meno popolata? » Io mi trovai più volte mosso da una singolare curiosità ad indagare una tale questione, senza mai poterne venire a capo. Ripetei mille volte la stessa domanda, senza mai avere una risposta adeguata, e vidi gl'Inglesi discutere il problema con moltissima premura, senza poterlo mai risolvere; onde pensai più volte che era meglio abbandonarlo.

Pure v'è un'osservazione che non posso tralasciare in questo luogo. Io cercai di saper particolarmente, chi eran quelli che frequentavano a Manchester le lezioni proprie delle *Mechanic's Institutions*, e trovai cogli operai mesco-

lato un numero assai maggiore d'uomini d'una classe più elevata: capi di bottega, mercanti, direttori d'opifici, ecc. Questo mi parve un fatto notevole. Lessi un rapporto del giurì inglese per l'Esposizione (classe 31), scritto da Alfredo Taylor, e trovai queste parole: « Il presente sistema di scuole diurne mantien ferma la divisione delle caste sociali fra noi; giacchè la istruzione ivi è così monca, che il ricco deve mandare altrove i suoi figli. Le *Mechanic's Institutions*, invece, tendono a riunire tutte le classi, specialmente quando si tratta di udir lezioni che versano sopra soggetti piacevoli e di interesse generale. Siccome una buona caccia si può mettere assieme solamente in quei distretti, ove i signori ed i fattori (*gentry and farmers*) sono in termini di buona relazione fra di loro; così una buona *Mechanic's Institutions* non può prosperare in un paese o città, dove i sentimenti di casta son forti, perchè essa richiede l'unione di tutte le classi ». — Ora io domando: se queste osservazioni son giuste (come bisogna supporre), non si trova forse in esse la spiegazione del problema che volevamo risolvere? Cessa, a me pare, ogni difficoltà di comprendere, perchè mai nel paese dove il gentiluomo può chiamar *Mister* il cocchiere o il giardiniere; nel paese ove la Chiesa ha visto scomparire dalla sua costituzione ogni ombra di feudalismo, dove un carattere più democratico abbiamo in tante istituzioni osservato; cessa, io dico, la difficoltà di comprendere perchè ivi fioriscano quelle istituzioni di meccanici, che hanno bisogno appunto di questo maggior contatto dei diversi ordini sociali. Ed è naturale assai che nell'Inghilterra, invece, dove questi sentimenti di casta sono così tenaci, dove il feudalismo penetra così profondo in tutti gli ordini sociali, ivi non trovi alimento sufficiente una istituzione che fiorisce, invece, nella Scozia dove è nata, e da cui ritrae la sua indole.

Io non voglio dare questa come unica e certa cagione del fatto osservato; ma pure mi sembrò principalissima. E allora subito pensai che gli sforzi degl'Inglesi troverebbero finalmente il modo di ottenere un esito felice; perchè io vidi la democrazia avanzarsi anche fra loro, e lentamente, senza nulla distruggere, modificare tutto. — Questo fatto, però, d'una istituzione popolare che, nel fondo, risponde ad un vero bisogno di tutto il paese; ma, creata nella Scozia, ivi solamente moltiplica e fiorisce, mentre, non appena s'avvicina al Tweed per passare in Inghilterra, trova un terreno ingrato, si modifica, si altera, e tutte le cure che si spendono, non possono impedire la sua decadenza; questo fatto, come ho detto, mi pareva sempre di grande importanza; e tale pareva anche a molti Inglesi. Mentre, però io ancora mi stillavo il cervello a cercare le cagioni del fatto, e facevo domande sopra domande; essi consideravano queste ricerche astratte, poco meno che inutili, e *operavano* per un'altra via, nella quale vedo che, appunto in questi mesi (1863), sono finalmente riusciti al desiderato intento.

La via da seguire era quella stessa accennata nella riunione presieduta da Lord Brougham, della quale ho più sopra parlato. — Le *Mechanic's Institutions* non riescono, perchè, invece degli operai, ci vanno solo capi d'arte e d'opifici, o gente anche di maggior cultura, coi quali gli operai Inglesi si trovano male insieme. Dunque si crei una istituzione più esclusivamente d'operai. Nelle *Mechanic's Institutions* non si fuma, non si beve, non si gioca, e dopo un giorno di lavoro, l'operaio inglese ne ha bisogno. Dunque nella nuova istituzione ci sarà una sala per bere la birra, e fumare, giuocare al *dominò* o alla *dama*. Insomma ci vuole un *club* per gli operai, dove sieno giornali, libri, sala per dar lezioni e, se occorre, anche balli

e concerti di musica. L'Inghilterra è il paese dei *clubs;* ve ne sono pei militari, per la marina, per l'aristocrazia, per gli uomini di lettere; proviamone uno per gli operai. — La cosa è riuscita a maraviglia, il terreno ingrato alle *Mechanic's Institutions*, si è trovato fecondissimo per i *Working men's clubs*. Si moltiplicano e si instituiscono per tutto; nella sola città di Londra ve ne sono già 23, e si contano già 5,700 membri in tutte queste istituzioni, la più parte delle quali non hanno ancora la vita d'un anno. Da per tutto si odono discussioni su questo soggetto; i giornali se ne occupano continuamente, e l'*Associazione per le scienze sociali*, in questi giorni appunto radunata in Edimburgo, discute sui vantaggi che se ne aspettano, e sui modi di promuovere e rendere più utili ancora all'istruzione del popolo questi *clubs* degli operai.

Ma ciò che più di tutto ha contribuito al loro sviluppo, si è l'essersi istituita in Londra un'associazione centrale, presieduta da Lord Brougham, la quale intende a promuoverli, consigliarli, aiutarli in sul principio, con libri, carte geografiche, danaro. Già uno di questi *clubs* ha cominciato a pubblicare il suo proprio giornale, scritto esclusivamente dai membri che lo compongono. E bisogna notare che, mentre nelle *Mechanic's Institutions* l'operaio vi andava con difficoltà; dei 5,700 membri dei *Working men's clubs,* 3,000 son gente che hanno bottega, o vi hanno impiego, e 2,700 sono lavoranti a giornata. Si legge, si discute, si beve, si gioca e si fuma. V'è una Commissione che amministra e dirige il *club,* di cui tutti i membri sono proprietari. In sul principio v'è bisogno di ricevere aiuto, per trovare la casa e fornirla; ma poi la cosa va da sè colle paghe dei soci. È proprio l'istituzione di cui avevano bisogno gl'Inglesi, il suo successo è ormai assicurato. Ed il popolo ne riceverà vantaggio,

non solo perchè vien tolto alla bettola, e trova nel medesimo tempo riposo, divertimento e stimolo allo studio; ma ancora perchè nella nuova società che ivi si forma, gli operai si educheranno fra loro e si renderanno più civili. In uno di questi *clubs* si discuteva, nel principio di questo anno, la presente quistione d'America, e per molte settimane, tutti gli operai erano intenti a leggere la storia degli Stati Uniti.

Essi son diversamente ordinati nei diversi paesi dove sorgono, perchè la società promotrice vuole, che il principio del *self-government* sia per tutto rispettato e promosso. In generale vi si trova una stanza che è, nello stesso tempo, sala da caffè, da lettura e conversazione (qualche volta vi si può anche desinare); una libreria; una stanza per fumare (sebbene non in tutti i *clubs* sia permesso il fumo); stanze per le lezioni, riunioni ed affari; una sala per ciò che gl' Inglesi chiamano *lectures*, o sia lezioni cattedratiche; alouni hanno anche una piccola corte o giardino. La tassa pagabile dai membri varia nei diversi *clubs*, da un mezzo penny (un soldo) la settimana, a 8 scellini (circa 10 franchi) l'anno. Si paga generalmente uno scellino d'entrata. Ducento soci, che paghino 6 scellini l'anno, possono in Londra mantenere un discreto *clubs* per gli operai. Sui risultati che essi han dato, non potremmo fare altro che induzioni generali, perchè si tratta d'istituzioni appena nascenti. Un fatto singolare sarebbe, se progredendo, andassero ad invadere la Scozia e vi modificassero le *Mechanic's Institutions*, a cui essi stessi debbono la loro origine. Non sarebbe, per altro, un fatto nuovo. Molte idee, molte istituzioni scozzesi sono filtrate nella costituzione inglese, alterandosi; e poi tornarono nella Scozia, sotto nuova forma, a dominare. Questo per ora possiam dire di certo, che l'Inghilterra, dopo molti tentativi, sembra aver risoluto

il problema che s'era proposto, di trovare, cioè, un nuovo modo per continuare ad istruire ed educare l'operaio, quando esso è uscito dalla scuola.

IX.

Scuole serali, domenicali ed infantili.

Noi abbiamo discorso in generale sulle scuole elementari nella Gran Bretagna; ma ora bisogna fermarsi di nuovo in Inghilterra, che è la regione di cui dovevamo più particolarmente occuparci. Di moltissime scuole ancora non abbiamo parlato, di altre bisogna accennare qualche più minuto particolare.

Io non starò a descrivere a lungo le scuole elementari diurne. Esse son quasi tutte uguali fra loro. Una stanza bislunga, con panche divise in tre ordini i quali lasciano passaggio libero fra loro, e salgono in forma di anfiteatro. Le lezioni durano dalle 9 ant. alle 12 e dalle 2 alle 4 pomeridiane. Il sabato è generalmente giorno di vacanza. Il maestro viene assistito da uno o due *pupil-teachers,* che soglion continuare in quell'ufficio, dall'età di 13 a 18 anni. Gli alunni entrano a scuola nella età di 7 anni, e vi restano, al più tardi, fino a 13. Tutte le mattine si comincia con la istruzione religiosa, che è quasi sempre considerata come l'insegnamento principale nella scuola. Spesso però si trovano riuniti alunni che appartengono a diverse sètte religiose, massime quando i parenti non sono in grado di distinguere le piccole differenze che le dividono. Tutte le scuole sono dirette ed amministrate da una Commissione, di cui suol essere capo un ecclesiastico, ogni volta che le società fondatrici hanno carattere religioso. La Commissione è scelta fra i soscrittori; il modo di comporla è diverso, secondo la

diversità della setta cui appartiene la società. Ma di ciò non dobbiamo più oltre occuparci.

Immagini ora il lettore che una Commissione incaricata dal Governo computi la popolazione dell'Inghilterra, determini il numero di tutte le scuole necessarie e le apra, e che tutti i bimbi dai 7 ai 13 anni ci vadano. Allora gli parrà forse che sarebbe raggiunto l'ideale, in fatto d'istruzione elementare; eppure, sebbene il raggiungere questo fine sarebbe in Inghilterra molto più difficile che non sembra, tuttavia, anche raggiunto, molto e molto resterebbe ancora a farsi.

Parlando delle *Mechanic's Institutions*, noi abbiamo veduto quanto è grande in Francia il numero di coloro che, dopo avere imparato a leggere e scrivere, lo dimenticano affatto in età più avanzata. In Francia, lo abbiamo già notato, su 4 milioni di fanciulli, più di tre quarti ricevono l'istruzione elementare, ed alla età di 20 anni solo due terzi sanno leggere e scrivere. Queste cifre sono spaventose. A che pro lo Stato ha speso dei milioni per essi? E di più, sono anche molti coloro che a scuola non appresero quasi nulla, per esserci andati troppo tardi, o per esserne usciti troppo presto, o per averla assai irregolarmente frequentata. E molti sono anche in Francia e altrove, coloro che non ci vanno punto, per sola indolenza dei parenti, o perchè sin dai primi anni possono guadagnar lavorando, e che forse più tardi vorrebbero, potendo, rimediare al mal fatto. Quindi è che non basta provvedere a coloro solamente che son fra i 7 e i 13 anni.— « A che pro, dice il sig. Jules Simon, avete voi insegnato a leggere al contadino francese, quando egli non troverà più un libro nella sua capanna? Istituite le biblioteche popolari, fate che in tutta la Francia non vi sia una capanna senza un libro. Oggi è questione risoluta, la potenza d'una nazione dipende dalla

maggior educazione del suo popolo ». Nobile pensiero è certamente questo delle biblioteche popolari; ma esse suppongono che il popolo sappia leggere e trovi piacere nella lettura; noi ora vogliamo accennare, invece, ad un rimedio, per gli adulti che non impararono, o non impararono abbastanza. Questo rimedio sono le scuole serali e le scuole domenicali.

Nel 1839 il vescovo Hinds propose la fondazione delle scuole serali, consigliando che fosse votata dal Parlamento la somma di 500 lire sterline annue per incoraggiarle; ed ora il *Privy Council* le sussidia, sebbene ancora assai debolmente. Esse sono generalmente connesse a qualche scuola diurna, ed il Governo le incoraggia e spinge a seguire in questa via; perchè la scuola serale dovrebbe essere un complemento della diurna. Ci sono in Inghilterra 2,036 scuole serali, con 80,966 alunni, di cui 54,571 sono maschi, e 26,395 femmine. I Commissari della Regina nel 1860 visitarono 317 scuole serali, con 12,482 scolari, e trovarono che di questi, 10,706 erano stati alle scuole diurne, e quasi tutti imparavano ancora leggere, scrivere e aritmetica, perchè l'avevano dimenticato. Il che dimostra, come i medesimi inconvenienti osservati in Francia, si trovino anche nell'Inghilterra, e come non sia facile mantenere sempre la scuola serale a complemento della diurna, perchè bisogna spesso ripetervi il medesimo insegnamento.

A diffondere queste scuole, ed ottenerne sufficienti risultati, s'incontrano poi molte difficoltà. L'istruzione e l'età degli alunni che vi accorrono è troppo disparata, perchè l'insegnamento possa procedere con quell'ordine e quella regola che dànno il profitto. Prima necessità sarebbe una buona divisione di classi, che ancora non s'è potuta raggiungere. Una difficoltà assai più grave nasce dal non potersi tenere aperte le

scuole serali, altro che nell'inverno; così i maestri non possono ricevere compenso che basti a sostentarli tutto l'anno, quindi la quasi impossibilità di trovarne un numero sufficiente. Anche in Inghilterra s'è ricorso al mezzo, con qualche successo tentato in Italia, d'incaricare cioè di questo insegnamento i maestri delle scuole diurne. Ma chi ha lavorato tutto il giorno all'insegnamento dei suoi alunni, e ha dovuto pensare anche alla istruzione dei *pupil-teachers*, si trova la sera esausto e sfinito di forze; quindi, o non vengono i maestri, o non si ottiene il profitto voluto.

Fra i molti rimedi immaginati, v'è stato quello di sopprimere nell'inverno, la lezione pomeridiana della scuola diurna. S'avrebbe così il vantaggio di trovare più facilmente il maestro, e trovarlo in condizioni da darsi con profitto all'insegnamento nella sera. Nè il danno della scuola diurna sarebbe gravissimo, perchè la statistica in Inghilterra ha provato, che il lavoro protratto oltre un certo numero di ore (che prima dei 13 anni è assai ristretto) riesce più a scapito che a vantaggio. Furono suggeriti altri rimedi, come quello d'avere un maestro capo, con sei o sette scuole serali a lui sottoposte, condotte regolarmente da assistenti, e visitate da lui una volta la settimana. Fino ad ora però le scuole serali progrediscono debolmente, non abbastanza incoraggiate dal Governo, e senza moltissimo ordine.

Più fiorenti assai, senza alcun paragone, sono le scuole domenicali, e la ragione di ciò sarà facilmente indovinata. Mentre nelle scuole della sera l'istruzione religiosa entra o poco o punto, nelle scuole domenicali invece essa è la parte principale. Con esse, come abbiamo già detto, cominciò la istruzione elementare in Inghilterra, ed ora sono giunte al numero di 33,872 con 2,411,554 alunni.

Alle scuole serali e domenicali bisogna aggiungere una terza specie di scuole non meno importanti, che sono le scuole infantili, *Infant schools*. La statistica delle scuole inglesi ha dimostrato, che se due bimbi vanno alla scuola elementare nella età di sette anni, quello che è stato già nella scuola infantile si troverà, a dieci anni, nel grado in cui l'altro, che non vi è andato, giungerà appena nella età di 12 anni. Nè questa è una considerazione di poco momento, se si osserva quanto è grande il numero di coloro che dalla povertà e dal bisogno di lavorare per sostentare se stessi e la propria famiglia son portati via dalla scuola, prima che abbiano ricevuto la istruzione più necessaria.

Un' altra considerazione rende ancora più chiara l' importanza di queste scuole. Il leggere, lo scrivere, l' aritmetica non sono il solo fine che si voglia raggiungere, sono piuttosto mezzo per un fine ancora più alto, la educazione morale del carattere. Si pensi un poco alla condizione in cui vivono i figli del popolo, in quella età tenerissima nella quale ogni impressione che si riceve, modifica la loro indole, determina il loro carattere e decide il loro avvenire. I genitori vanno al lavoro di buon mattino, ed i bimbi restano per terra, chiusi in casa, o abbandonati per le vie, in balìa di se stessi o di chi non può far loro altro che male. Per moltissimi figli del popolo, la scuola è l'unico mezzo di educazione che abbiano; a casa acquistano, il più delle volte, solo abito al male. — « Se la scuola diurna, » dice uno dei più intelligenti Ispettori inglesi, « combatte le cattive consuetudini già prese; la scuola infantile invece impedisce che si prendano ». In Inghilterra si cominciò con quelle che chiamano *Dames'schools*, cioè scuole infantili, tenute da donne che ricevono a casa loro i bimbi, mentre i parenti vanno al lavoro. Ivi i bimbi sono affollati e stivati insieme, in una stanza

che spesso serve anche di cucina, sotto la cura d'una donna che cuce o attende ad altri lavori, i quali debbono aiutarla a sostentare la propria vita. Che educazione vi si riceva è facile immaginarlo; eppure queste scuole furono utili, e tali riescono ancora adesso, quando mancano le pubbliche *scuole infantili.*

Si trovano le scuole infantili generalmente unite ad altre scuole, di cui formano come una sezione separata. Se ne trovano accanto alle scuole diurne, ve ne sono nelle *Ragged schools*, ed anche nelle scuole normali, per dare alle maestre opportunità d'imparare questa parte d'insegnamento.

Sono generalmente divise in due classi. Nella prima s'insegna a parlare, a muoversi, a camminare; si mostrano stampe, oggetti sui quali si fa qualche spiegazione; s'arriva alle lettere dell'alfabeto ed alle sillabe. Nella seconda, si procede collo stesso metodo più oltre. Si comincia dalla età di tre anni, ed anche prima, e s'arriva ai sei o sette anni. La difficoltà principale a diffondere queste scuole, si trova nel non potervi i bimbi andare, senza essere accompagnati o portati, e dove la popolazione è molto sparsa, ivi la difficoltà diventa insuperabile. Tuttavia v'è stato nell'ultimo decennio un progresso visibile.

I bimbi dai 3 a 5 anni sono in Inghilterra 18,34 per cento della intiera popolazione. Quelli che andavano a scuola prima d'aver cinque anni erano:

Nel 1855 —	7,57	per cento
56 —	13,23	»
57 —	14,47	»
58 —	12,67	»
59 —	12,17	»

Tuttavia le scuole infantili sono ancora assai insufficienti. I Commissari Regi trovarono che, nei dieci

distretti da essi esaminati, v' erano sui libri segnati 184,064 scolari di cui solo 25,864, o 14 per cento, ricevevano istruzione separata nella scuola infantile, sebbene 57,243, o sia il 31 per cento, fossero fra i tre ed i sette anni.

In Italia, alcuni asili infantili sono da molti anni assai fiorenti; ma vi si trovano mescolati fanciulli di età assai diversa. Molti di essi anderebbero con più profitto alla scuola elementare. Bisognerebbe che il Governo incoraggiasse le scuole infantili, determinando i limiti della età per gli alunni. In alcune provincie, io credo le scuole infantili quasi più necessarie delle elementari. Dove la popolazione è ancora in parte abbrutita e selvaggia, non vi è altro mezzo a trasformarla, senza aspettar molte generazioni, che il cominciarne l'educazione dagli anni più teneri. Bisogna impedire, sin dal principio, che s' acquistino quegli abiti i quali, una volta contratti, chiudono la via ad ogni incivilimento, aprono quella del vizio e dei delitti. Quando si tralascia d'infondere, sin dai primi anni, qualcuno dei modi del viver civile, riesce quasi impossibile rimediarvi poi.

Più recenti, ma assai più diffuse, cominciano ad esser fra di noi le scuole serali. Ma anche in esse si vedono mescolati alunni di tutte le età. Un operaio di trenta anni, che scrive con mano tremante la prima lettera dell'alfabeto, si trova accanto ad un giovanetto di 10 anni, che va anche alla scuola diurna, e già scrive spedito. Uno che avrebbe bisogno di leggere un libro di storia e geografia, per riceverne la spiegazione, sta accanto a chi non può ancora unir bene le sillabe. Il primo e più indispensabile miglioramento in queste scuole, sarebbe quindi la divisione per classi, secondo l'età, e secondo l'istruzione già ricevuta. L'uomo d'età avanzata si trova umiliato, nel vedersi superato dal

bimbo che gli è accanto, e che qualche volta è appunto il suo figlio. Nelle scuole serali di Pisa trovai questo sentimento assai vivo. Qualche volta vidi un monitore di 12 anni insegnare a leggere e computare ad una piccola classe di otto o nove operai, fra i quali era suo padre. Eppure tutti andavano a queste scuole, ed andavano assai volentieri.

Nell'anno passato io vidi rinnovarsi a Pisa il fatto medesimo da me osservato a Bologna. Appena aperta una scuola serale, fu riempita. Tutte le molte e grandi sale del Liceo non bastarono; le scuole serali invasero l'Accademia di belle arti. In poche settimane gli alunni giungevano a molte centinaia, e l'affluenza fu limitata solo dalla difficoltà di trovare nuovi locali. E ben ve n'era bisogno in una città che conta il 50 per cento d'illetterati, e nella quale i giovanetti cominciano a lavorare in età tenerissima.

A quest'opera che onora il Municipio e la città di Pisa, ebbero parte molti onorevoli cittadini. Alcuni studenti della Università ebbero il generoso pensiero di offerirsi a fare i maestri, e adempirono l'ufficio assunto con molto zelo. Fu instancabile il direttore Carbonati della scuola normale elementare, insieme coi suoi alunni. Ma l'anima di questo moto, che sembrava infondere nuova vita nella città, era il provveditore Giunio Carbone, il quale dimostrò uno zelo ed un'attività che non saprei abbastanza lodare. E, se non fosse qui fuori di luogo, narrerei come egli rendeva un'opera non meno efficace e più utile nelle provincie meridionali, quando pel funesto sistema di non lasciar mai fermo alcuno, venne traslocato dagli Abruzzi a Pisa; ed ora il medesimo sistema, con nuovo danno del pubblico, lo trasloca da Pisa a Bologna. Questa volta però è stata la Camera la quale, volendo diminuire il numero di coloro che provvedono all'amministra-

zione della pubblica istruzione, ha cominciato da quelle provincie appunto, dove il numero era minore e bastava appena al bisogno. La statistica del nuovo anno dimostrerà se fu opportuna la presa deliberazione; noi dobbiamo ora tornare al nostro soggetto.

X.

Spese ed entrate delle scuole elementari in Inghilterra.

Numero degli alunni.

Ora veniamo a dare alcuni ragguagli statistici sulle scuole inglesi; e innanzi tutto parliamo delle entrate e delle uscite.

Quando la casa in cui deve raccogliersi la scuola è costruita, le spese si riducono generalmente a tre capi principali:

1° Salario del maestro e degli apprendisti;
2° Libri, atlanti, ecc.;
3° Spese diverse.

La prima di esse è senza dubbio la principalissima, come apparisce dalla tavola che segue, nella quale si vede il modo in cui sono distribuiti i venti scellini d'una lira sterlina, ponendo in una colonna la parte che va al maestro, e nell'altra tutto ciò che s'impiega nelle rimanenti spese.

Scuole della Chiesa inglese, ispezionate.

Pei maestri	Altre spese
13 sc. 6 ½ p.	6. 5 ½.

Non ispezionate.

14. 1 ½	5. 10 ½.

Scuole della Società britannica e straniera, ispezionate.

15.	9 ½.	4.	2 ½.

Non ispezionate.

16.	3 ¼.	3.	8 ¾.

Scuole (denominational) *che appartengono a qualche altra setta religiosa.*

Ispezionate.

14.	5.	5.	7.

Non ispezionate.

15.	8 ¼.	4.	3 ¾.

Altre scuole (non denominational).

16.	3 ½.	3.	8 ½.

I risultati di questa tavola, compilata dai Commissari Regi, non differiscono da quelli pubblicati dal *Committee of Council,* dai quali appariva che in 5,089 scuole con una rendita di 645,254 sterline, 12 sc. 8 p., si spendevano:

Per salario ai maestri .	458,355. 9. 7
Per libri	43,653
Spese diverse	143,245

La media del salario d'un maestro con diploma, presa su 3,659 casi, in tutto il Regno Unito della Gran Bretagna, era di L. 94. 3. 7, e fra questi, 2,102 maestri avevano di più, anche la casa. La media più alta arrivava a 122 lire 7 sc. 2 p. l'anno (in un sobborgo di Londra). I salari più bassi, in Inghilterra e Principato di Galles, danno la media di lire 78. 9. 1. I

maestri senza diploma hanno un salario minore. Sopra 596, di cui 351 avevano casa, la media era di lire 62. 4. 11, variando fra un massimo di 84. 8 e un minimo di 43. 11. 0 $\frac{3}{4}$.

Le maestre con diploma, presa la media su 1,972, di cui 1,035 avevano anche la casa, ricevevano un salario di 62. 13. 10, variabile fra il massimo di lire 75. 14. 5, ed il minimo di 55. 3. 3. Le maestre senza diploma, presa la media su 658, di cui 314 avevano anche la casa, ricevevano un salario di 34. 19. 7, variabile fra 48. 17. 4 e 25. 13. 1.

Le entrate delle scuole vengono poi da cinque sorgenti diverse:

1° Sussidi del Governo;

2° Tasse scolastiche pagate dai parenti degli alunni;

3° Sottoscrizioni;

4° Fondi propri delle scuole (*Endowments*);

5° Altre entrate (doni, collette nelle chiese, ecc.).

Per ogni lira sterlina (20 scellini) queste entrate diverse contribuiscono nella proporzione seguente:

	Sussidio del Governo		Tasse		Sotto-scrizioni		Dotazioni		Altre entrate	
	sc.	p.	sc.	p.	sc.	p.	sc.	p.	sc.	p.
Scuole della Chiesa inglese ispezionate	4.	6 1/2	5.	10 1/2	5.	3 3/4	1.	9 1/2	2.	5 3/4
Non ispezionate	»	»	4.	9	6.	8 3/4	6.	2	2.	4 1/4
Scuole della Società britannica e straniera, ispezionate . .	5.	2 1/4	8.	1	5.	1 3/4	»	»	1.	7
Non ispezionate	»	»	9.	11	6.	6 3/4	1.	1 3/4	2.	4 1/2
Scuole d'altre sètte (*Denominational*), ispezionate . . .	5.	3 1/2	9.	3 1/4	4.	5 3/4	»	»	1.	0
Non ispezionate	»	»	12.	1 3/4	5.	0 3/4	1.	5 1/4	1.	4 1/4
Altre scuole (non *Denominational*).	»	»	7.	7 1/2	1.	8 1/2	9.	1 1/2	1.	6 1/2

Il Governo pagava nel 1861, complessivamente, 11 scellini 2 p. per ogni alunno che andava a scuola. E dalla tavola qui sopra riportata si vede che i suoi sussidi ammontavano ad $\frac{1}{4}$ dell'entrata totale delle scuole. Questi sussidi fecero crescere prodigiosamente le sottoscrizioni per costruire nuove case per le scuole; non così crebbero le sottoscrizioni annue le quali, s'è già detto, cominciano a scemare a misura che crescono e si distribuiscono meglio gli aiuti del Governo.

Le tasse che pagano gli alunni, variano fra $\frac{1}{4}$ e $\frac{2}{5}$ della spesa totale, e vanno generalmente da due a tre pensi la settimana.

In ogni 100 scuole si può ritenere che le tasse pagate dagli alunni sieno distribuite così:

In 34,6	scuole si paga da. .		1 a 2	pensi
43,19	»		2 a 3	»
13,41	»		3 a 4	»
6,5	»		4	»
2,3	»	più di	4	»

Fu osservato anche che il pagare ogni settimana, invece di ogni mese, risultava più a danno che a vantaggio. L'alunno che aveva dovuto mancare per un giorno o due, non veniva in tutta la settimana inviato dai parenti alla scuola, per risparmiare i due pensi. La tassa mensile dall'altro lato, riuscirebbe al povero un poco più grave a pagarsi.

Le sottoscrizioni private variano molto secondo i paesi. Sembra che più di tutti contribuiscano i paesi manifatturieri. I capi di grandi manifatture non solo pagano largamente; ma pongono tasse sui lavoranti, perchè contribuiscano anch'essi alla educazione propria e dei figli. Nelle provincie rurali, invece, le contribuzioni sono assai più scarse, massime dove i pro-

prietari del suolo non vivono nella contea. Ivi specialmente il clero deve sottomettersi a maggiori sacrifizi.

Ed ora, per compiere questa statistica, veniamo a dare altre cifre sul numero degli alunni.

Nel 1858 vi erano in Inghilterra e nel Principato di Galles, 58,975 scuole diurne con 2,535,462 scolari. Le scuole erano così distribuite:

Scuole pubbliche	24,563		
Con scolari		1,675,158	
Maschi			911,152
Femmine			764,006
Scuole private	. 34,412		
Con scolari		860,304	
Maschi			389,607
Femmine			470,697

La media degli alunni in ogni scuola pubblica (considerando separatamente anche quelle riunite in uno stesso edificio) era di 68,2. La media nelle scuole private era invece di 24,82.

Degli alunni sopra nominati 321,768 ricevevano anche una istruzione superiore alla elementare, in modo che quelli i quali andavano solo alle scuole elementari, erano 2,213,694.

Le scuole pubbliche erano poi così distribuite:

1. Scuole sostenute da sêtte religiose (abbiamo già accennato i nomi delle varie associazioni) 22,647, con scolari 1,549,312.

2. Scuole che non sono sostenute dalle sêtte, o solo in piccola parte, 536, con scolari 43,098. Esse si suddividono in scuole dei cenciosi 192, con scolari 20,909, media degli scolari in una scuola 108. Scuole filantropiche per gli orfani, ecc., 40, scolari 3,762, media degli scolari in una scuola 94. Scuole di Birkbeck 10,

scolari 1,427, media degli scolari in una scuola 142. Scuole nei grandi opifici 115, scolari 17,000, media degli scolari in una scuola 147.

3. Scuole sostenute solo da imposte locali o generali, 999, scolari 47,748. Esse si suddividono in scuole negli asili dei poveri (*Workhouses*) 869, con scolari 35,303, media degli scolari in una scuola 40. Scuole per correggere quelli che hanno ricevuto condanne limitate (*Reformatories*) 47, scolari 2,683, media degli scolari in una scuola 57. Scuole navali 13, scolari 1,491, media degli scolari in una scuola 114. Scuole militari 70, scolari 8,271, media degli scolari in una scuola 118.

4. Scuole elementari superiori e riccamente dotate 560, scolari 35,000, media degli scolari in una scuola 625. — Totale delle scuole pubbliche inglesi 24,563, scolari 1,675,158.

Numero delle scuole serali e degli alunni che le frequentano in Inghilterra e nel Principato di Galles.

	Scuole	*Maschi*	*Femmine*	Totale
Scuole della Chiesa inglese	1,547	39,928	14,229	54,157
» *Congregational*	125	3,748	2,596	6,344
» Britanniche	108	2,842	1,408	4,250
» Cattoliche	96	3,292	5,121	8,413
» Battiste	73	1,854	1,098	2,952
» Unitarie	37	950	760	1,710
» dei seguaci di Wesley	21	687	463	1,150
» Ebraiche	6	123	182	305
» Non settarie	9	654	324	978
» dei cenciosi (*Ragged*)	14	493	214	707
	2,036	54,571	26,395	80,966

Le scuole domenicali sono in tutto 33,872, frequentate da 1,189,725 maschi, 1,221,829 femmine, in tutto 2,411,554 alunni. La sola Chiesa inglese ha 22,236 scuole domenicali, con 1,092,822 alunni.

Se si considerano solo gli alunni notati nei precedenti paragrafi 1 e 2, si ha un totale di 1,592,410 alunni che andavano alle pubbliche scuole, e per essi era nella intenzione della legge stabilito che il sussidio governativo venisse in aiuto. Pure nel 1858 lo ricevevano soli 917,255, così restandone privi 675,155. Guardando poi al totale degli alunni notati nella stessa tavola, si vedrebbe che il sussidio promuoveva l'educazione di circa 920,000 alunni, lasciandone da banda 1,250,000 senza soccorso. Quindi risulta chiaro il bisogno di nuove proposte di legge per rimediare a questi inconvenienti.

I Commissari Regi calcolarono che, se nella scuola si andasse da ognuno almeno per sei anni, il numero degli alunni dovrebbe essere nell'Inghilterra e Principato di Galles di 2,655,767. Nelle scuole ve ne erano invece 2,535,462; rimanevano quindi 120,305 senza andare a scuola. Tenendo conto degl'idioti, malati, ecc., si può affermare che quasi tutti vanno, più o meno, ad una qualche scuola, fatta eccezione d'un buon numero di quelli che si chiamano *out-door paupers*, cioè poveri abbandonati, senza tetto nè mestiere, e che non sono rinchiusi nei pubblici asili dei poveri (*Work-houses*).

XI.

I maestri e le scuole normali elementari in Inghilterra.

Maestri privati.

Nel parlare dei maestri, bisogna innanzi tutto distinguere i maestri delle scuole private da quelli delle scuole pubbliche. I primi sono gente più o meno istruita, qualche volta già educata all'insegnamento; più spesso gente che apre la scuola solo per mancanza d'altra occupazione; mutano luogo e mutano mestiere, secondo le opportunità che si presentano.

Le scuole private non sono ispezionate dal Governo e non ricevono sussidio; son fra loro diversissime, qualche volta eccellenti, altra volta mediocri o pessime. Tuttavia il pubblico ha per esse una singolare preferenza. Le tasse scolastiche essendo un poco più alte che nelle scuole pubbliche, i parenti credono essere tenuti più benestanti col mandarvi i figli. Essi si trovano anche in relazione più diretta, e in termini di maggiore eguaglianza col maestro, che suol darsi anche maggiore premura a raccogliere alunni. La storia ed il successo di queste scuole è qualche volta singolare. Eccone un esempio: — Un povero storpio, educato in una scuola pubblica, fece eccellenti esami nell'età di 14 anni, e fu ritenuto come monitore sino ai 18 anni; ma allora fu licenziato per la sua cattiva condotta. Aprì una scuola privata, ed ebbe da 20 a 30 alunni. La sua cattiva condotta però gl'impedì di riuscire, ed egli andò trascinandosi per le vie di Londra sopra un carretto, chiedendo limosina per vari anni. Più tardi, soccorso da alcuni amici, aprì di nuovo la sua scuola, ac-

canto ad una scuola pubblica che godeva di grande riputazione. Nella prima si pagavano tre pensi la settimana, nella seconda 2; nella prima il locale era stretto, e gli alunni stivati; nella seconda v'era posto per altri cinquanta, e tuttavia gli alunni lasciavàno la scuola pubblica per venire a *perfezionarsi* nella privata.

La grande diversità di queste scuole, ed il non essere sottomesse ad alcuna ingerenza di Governo o di associazioni private, rende difficile farne una statistica esatta, o darne precisi ragguagli. Nei dieci distretti esaminati dai Commissari Regi si trovò che gli alunni a scuole private nel 1851 erano 35,1 per cento dell'intero numero di alunni, e che nel 1859 erano discesi a 33,9 per cento. È assai naturale che i crescenti sussidi del Governo alle scuole pubbliche, e la sua crescente ingerenza riescano poco favorevoli alle scuole private.

In questo anno fu proposto in Parlamento di estendere i sussidi del Governo anche a quelle scuole private, che adempiono alle condizioni richieste dai programmi, quando si volessero sottomettere alle ispezioni. E senza dubbio una tale proposta sembra giustissima. Se il sussidio si dà per incoraggiare la istruzione elementare, non vi deve essere ragione alcuna per negarlo a coloro che la promuovono secondo le norme richieste dal Governo, e solo hanno una scuola privata, senza essere annessi a qualcuna delle principali associazioni. Pure quella proposta non venne consentita. Si disse che l'amministrazione si sarebbe complicata, che il sussidio esteso a tanti, o sarebbe stato troppo grave allo Stato, o troppo lieve a chi lo riceveva. Ma ciò che fece dare un voto contrario a quella proposta, fu l'avere alcuni osservato: sussidio vuol dire ispezione e programma, o sia azione gover-

nativa; le scuole private verrebbero quindi a perdere la loro indipendenza, e cesserebbe quella salutare emulazione in cui si trovano ora le private colle pubbliche scuole.

Ma la logica dei fatti è anch' essa irresistibile, e quando una volta l'azione del Governo ha cominciato ad operare, deve inevitabilmente estendersi. È ben vero che, dando il sussidio alle scuole private, si toglie ad esse la loro indipendenza; ma il negarlo è ingiustizia patente, specialmente quando si considera che in Inghilterra tutta la differenza fra scuole pubbliche e private, sta nell'esser fondate da una associazione di privati, o da un solo. Oltre di chè, negando il sussidio alle scuole private, per darlo solo alle pubbliche, si viene per un altro verso a distruggere l' indipendenza delle prime. Le scuole private trovandosi in concorrenza con le pubbliche, non possono elevar la tassa scolastica molto al disopra di ciò che si paga in queste. È facile quindi vedere, che danno porti alle une il sussidio che si dà solo alle altre. Così il sistema inglese dovrà, a poco a poco, per natura stessa delle cose modificarsi, e le scuole private andranno diminuendo; più tardi diminueranno le sottoscrizioni private, e quando il Governo centrale si troverà sulle braccia tutta la istruzione elementare, allora il peso sarà troppo grave, e bisognerà ricorrere ad un sistema nazionale di scuole mantenute da tasse locali, e da tasse scolastiche. Il tempo in cui si potrà porre in atto questa riforma, è però ancora assai lontano.

Maestri apprendisti (Pupil-teachers).

Prima di venire a discorrere dei maestri delle scuole pubbliche, bisogna parlare dei *pupil-teachers* che sono come il primo passo a formare un maestro. Essi vennero istituiti nel 1846, nel modo e per le ragioni che ab-

biamo in parte già accennate. L'istruzione elementare andava assai male, il sistema di mutuo insegnamento coi suoi monitori non dava nessun buon risultato. Nella grande scuola di Greenwich, fondata dal Governo per gli orfani o figli di marinari invalidi, gli Ispettori ebbero a notare come in una classe di 86 alunni ve ne erano cinque che, venuti già da un anno o un anno e dieci mesi, non sapevano ancora leggere. In un'altra classe, 8 alunni che erano nella scuola da due a tre anni, neppure sapevano leggere. Ed a Greenwich il Governo non aveva risparmiato cure nè danari. Che cosa doveva essere altrove?

Fu proposto quindi, e nel 1846 venne messo in pratica, il sistema dei *pupil-teachers* che sono scelti fra i migliori alunni delle scuole, dopo che hanno finito il corso, dalla Direzione della scuola e dall'Ispettore. La cosa riuscì bene; i *pupil-teachers* moltiplicarono prodigiosamente, e nel 1854, di 544 che ve ne erano, solo tre furono mandati via per una condotta poco regolare. — « È difficile, » dicevano i rapporti degli Ispettori, « trovare una classe di persone che risponda meglio allo scopo cui è destinata, e che dia maggiori prove di moralità e d'intelligenza ». Essi cominciano generalmente il loro ufficio nella età di 14 anni, ricevendo 3 scellini e 10 pensi la settimana, e continuano fino a 18 anni, quando guadagnano 7 scellini e 8 pensi, paga assai modesta, se si considerano i maggiori guadagni che giovani di uguale capacità possono trovare nelle manifatture, negli uffici dei telegrafi e delle strade ferrate. Oltre di che, il salario essendo uguale in tutte le provincie, riesce in alcune più che sufficiente, in altre magrissimo. Tuttavia il numero di quelli che per questa via vogliono entrare nell'insegnamento, è già divenuto maggiore del bisogno; onde fu necessario venire a mettervi qualche argine.

I vantaggi che vengono alle scuole da questo sistema sono grandi, sebbene non manchino inconvenienti. Il maestro può dare maggior tempo alla classe superiore, e mettere più cura nelle lezioni meno facili. Ma, invece, le classi inferiori restano per troppo tempo affidate ai soli *pupil-teachers*, che non solamente sono molto meno capaci del maestro; ma spesso anche si trovano stanchi della molta fatica che durano. Quindi è che nel 1860 fu trovato in tutte le scuole inglesi il grave inconveniente di veder trascurate le classi inferiori, inconveniente a cui fu posto rimedio col *Codice riveduto*.

I *pupil-teachers* dànno cinque ore di lezione per cinque giorni della settimana (il sabato è generalmente vacanza), ricevono un'ora e mezza di lezione, e debbono studiare per apparecchiarsi a ripetere. Alla fine del loro corso dànno esame di:

Lettura ragionata;
Grammatica;
Saggi sull'arte d'insegnare;
Aritmetica;
Due primi libri d'Euclide;
Principii d'algebra (le donne ne sono esentate, ma aggiungono invece lavori donneschi, cioè cucire, ecc.);
Geografia;
Disegno (non è obbligatorio, ma v'è un premio a chi passa l'esame).

In vero non solo questa fatica e questi loro studi son troppi, ma l'insegnamento da essi ricevuto ne risulta, per questa ragione appunto, più meccanico che intellettuale; carica troppo la memoria, ed è troppo poco diretto a svolgere la loro intelligenza. La statistica degli esami dimostra che di 100 *pupil-*

teachers, 87, 32 passan bene gli esami, e di questi 76, 02 entrano nelle scuole normali, per esser poi maestri con diploma; 11, 3 si dànno ad altri uffici. Ma la buona riuscita degli esami non basta. Vi sono ancora qualità indispensabili ad un buon maestro, e che non possono esser soggetto d'alcun esame. Gl'Inglesi lo sanno, e nelle scuole normali ne tengon conto.

Scuole normali elementari.

Le scuole normali son forse le più belle istituzioni che abbia l'Inghilterra in fatto d'istruzione elementare; nè credo che in alcuna nazione d'Europa ve ne sieno altre ugualmente buone. Anch'esse sono da pochissimo tempo fondate. Prima del 1846 ve ne eran due solamente, quella di *Battersea* (Chiesa inglese), e quella di *Borough road* (Società britannica e straniera).

Quest'ultima, istituita in origine per dar maestri a quelle scuole di poveri che non ricevevano sussidio dal Governo, venne riordinata su nuova base da due privati cittadini, i signori Shuttleworth e Tuffnel, dopo un viaggio fatto da loro sul Continente nel 1839. Avendo ammirato il sistema seguito dai *Fratelli Cristiani* di Francia, nelle *écoles mères*, vollero fondare una scuola normale, in cui si vivesse a convitto una vita quasi monastica e patriarcale, considerando la professione di maestro come una specie di apostolato. Gli alunni v'entravano in età di 18 o 20 anni, e vi restavano un solo anno; Lancaster la diresse dal 1805 al 1842, e quando fu ben riordinata, un alunno costava alla Società fondatrice 55 lire sterline annue.

Ma quel sistema non dette buoni risultati, gli alunni cominciarono a mancare, venivano poco apparecchiati, e ne uscivano quindi non bene istruiti. Col sistema dei

pupil-teachers affluirono invece per tutto, e cominciarono così a fiorire le scuole normali. Ora vi sono in Inghilterra e nel Principato di Galles 34 scuole normali, due delle quali solamente non sono ispezionate dal Governo. Esse sono così distribuite:

13 scuole normali per maschi, della Chiesa inglese;
1 cattolica ad Hammersmith;
1 non appartenente a setta particolare. (*Non Denominational*);
13 scuole normali per donne, di cui undici appartengono alla Chiesa inglese;
4 scuole normali miste, o sia per maschi e femmine.

Queste scuole sono dirette da un *principal*, che per lo più è un ecclesiastico, e dai professori, maestri ed assistenti. Esse hanno tutte, oltre il convitto, una scuola elementare modello in cui i convittori insegnano ed imparano ad insegnare. Spesso hanno anche una scuola elementare col nome di pratica, la quale non deve essere un modello, ma una scuola simile a tutte le altre, coi difetti e coi pregi che vi si trovano comunemente; invece la scuola modello è ben diversa da tutte quelle che l'alunno convittore, divenuto maestro, troverà nella pratica del suo insegnamento. Nella scuola modello s'impara come si dovrebbe insegnare; nella scuola pratica, invece, come si può insegnare; quindi è che alcuni preferiscono la prima, altri la seconda.

Le lezioni nelle scuole normali son di più sorte, alcune cattedratiche, altre sono esercizi scritti, altre esercizi pratici d'insegnamento nelle scuole elementari. Questi esercizi sono fatti dai convittori in presenza del maestro, che poi dà loro una lezione, cor-

reggendo il loro insegnamento, notandone sì i pregi che i difetti.

Il numero degli alunni, nelle scuole sopra accennate, è così distribuito:

Nei convitti, per soli maschi	752
Per sole femmine	818
Per maschi e femmine	496
Totale . . .	2,066

Di questi, 1,676 avevano il titolo di *Queen's scholars* (scolari della regina), perchè aveano fatto il tirocinio come *pupil-teachers* e guadagnato il sussidio cogli esami. Gli altri o pagavano, o avevano ottenuto il sussidio, senza avere insegnato nelle scuole elementari, dando però l'esame. La più numerosa di queste scuole è quella che porta il nome di *Home and Colonial society institution*, la quale ha 172 alunni. Altre tre ne hanno più di 100, una ne ha 90, la più parte ne hanno fra i 30 e 70. Una sola ne ha 15. In 12 di queste scuole si contavano complessivamente 94 insegnanti, il massimo numero degl'insegnanti in una scuola è di 14.

Il Governo pagava nel 1859 il 76 $^0/_0$ della spesa alla più parte delle scuole, ad alcune dava meno, ad altre più, ad una dava il 94 $^0/_0$. Il totale della rendita di tutte queste scuole era nel 1858 di 94,734 lire sterline, di cui il Governo pagava solo il 53 $^0/_0$.

La spesa di costruzione per 27 scuole era stata di 334,981 lire sterline, di cui 101,641 aveva date il Governo, il resto veniva dai privati.

Il corso degli studi in queste scuole resta ad arbitrio dei direttori; ma è divenuto quasi uniforme, a cagione del sillabo messo fuori dal Governo, che dà i sussidi a quegli alunni solamente che riescono negli esami prescritti.

Tuttavia il Governo ebbe cura, nel compilare il sillabo, di lasciar libera la scelta di alcune materie; onde restasse ai capi delle scuole una qualche libertà nell'indirizzo degli studi. Il corso durava tre anni, ma ora è portato a due, perchè l'esperienza provò che nel terzo anno si guadagnava poco, e spesso anzi gli alunni perdevano qualche cosa del già acquistato. La intelligenza, e più ancora la condizione sociale e la prima istruzione ricevuta da questi alunni, pongono dei limiti alle loro facoltà di apprendere, oltre dei quali non possono facilmente andare. — Ora verrò a parlare di qualcuna di queste scuole in particolare.

1. Io avevo a Parigi udito fare le più alte lodi delle scuole normali inglesi; volli quindi subito visitarne qualcuna, e cominciai da quella in *Borough Road.* Trovai un convitto di 100 alunni, la massima parte dei quali erano già stati *pupil-teachers*, o come noi li abbiam chiamati, maestri apprendisti. Quando essi entrano, il Governo paga un sussidio che corrisponde al vitto ed alloggio che riceveranno gli alunni per un anno, alla fine del quale, se passano gli esami, dà un secondo sussidio che paga in massima parte la spesa dell'insegnamento già ricevuto. Quelli che non riescono negli esami, o debbono andar via dalla scuola, o restarvi a proprie spese. Dopo il secondo anno, passati gli esami, si esce dalla scuola maestri con diploma, senza però che il Governo o altri sia obbligato ad impiegarli; pure l'impiego si trova subito e sempre, giacchè se ne occupa la stessa Società, che ha fondato questa scuola normale per provvedere di maestri le sue scuole elementari.

Annessa al convitto v'è una scuola elementare, frequentata da 600 alunni che ricevono lezioni dai convittori, in presenza di qualche maestro o professore, il quale ha obbligo di far loro una lezione di me-

todo sul modo d'insegnare. Oltre queste lezioni pratiche, v'è l'insegnamento teorico. Io udii una lezione del sig. Fitch, che dirige quella scuola con molta attività ed ingegno. Insegnava dalla cattedra filosofia della grammatica, e con molto acume spiegava le forme irregolari dell'inglese, aiutandosi col gotico e col latino. Trovai la lezione chiarissima e bella, ma mi parve un po' troppo elevata per lo scopo cui era destinata. Con mia grande sorpresa udii che v'era anche in questa scuola, una volta la settimana, lezione di filosofia della storia, e di filosofia delle matematiche. In verità sono solamente considerazioni generali, destinate piuttosto a sviluppare l'ingegno dei giovani, che a dar cognizioni utili direttamente alla loro professione. Lo scopo era buono, le lezioni per se stesse eccellenti; ma a me parve che si salisse troppo alto.

Il corso regolare poi si compone principalmente di queste lezioni:

Lingua inglese;
Storia e geografia;
Matematica, fino alla trigonometria;
Pesi e misure (su ciò fanno continui esercizi);
Filosofia naturale (specialmente applicazioni pratiche delle scienze naturali);
Sacra scrittura;
Elementi di latino;
Musica e disegno.

In questa scuola l'insegnamento religioso è assai limitato, perchè essa appartiene alla *Società britannica e straniera*, che favorisce l'insegnamento laico. Le lezioni più alte di matematica son destinate a educare l'ingegno, e così pure gli elementi di latino, che servono anche a far acquistare più sicura conoscenza della grammatica e della lingua inglese.

I libri che più si usano in questa scuola, sono i seguenti:

Cornwell and Fitch — *Science of arithmetic;*
Curtis — *History of England;*
Cornwell — *A school geography.*, 31ª edizione;
Morell — *Grammar and analysis.*

In nessuna delle scuole inglesi però vi sono libri di testo obbligatorii. Il Governo e la pubblica opinione son contrarissimi a porre questo vincolo alla libertà dell'insegnamento. Pure, quando vi sono programmi governativi, e quando vi sono Ispettori del Governo, un limite alla libertà nasce naturalmente. Anche in Inghilterra udii generale il lamento contro gl' Ispettori, che stampano libri scolastici, e si valgono di tutta la loro morale autorità per imporli ai maestri sottoposti alla loro ispezione. Si cerca ogni mezzo per mettervi riparo, ma è uno scandalo difficilmente rimediabile. La libertà è garantita dalla legge, ma chi è colui che può determinare se un Ispettore, nel fare i suoi rapporti, si lascia o no guidare qualche volta anche dall'amor proprio e dall'interesse personale?

2. Visitai una seconda scuola in *Kings'road, Chelsea,* conosciuta sotto il nome di *Whitelands training college for school mistresses.* Questa scuola è fondata dalla *National Society,* appartiene quindi alla Chiesa inglese, contiene 109 alunne a convitto, con una scuola elementare annessa, ove sono circa 600 bimbe. Le alunne del convitto cominciano anch'esse, come abbiam visto fare ai maschi, coll'essere apprendiste per cinque anni nelle scuole elementari; dopo aver passato gli esami, acquistano il titolo di *Queen's scholars* (scolare della Regina) e vengono nel convitto. Alla loro entrata, il Governo comincia col pagare 17 lire sterline all'anno, per ciascuna. Alla fine dell'anno,

se gli esami riescono, aggiunge da 8 a 16 lire per ciascuna, secondo il profitto. Così si continua nel secondo anno.

Il direttore della scuola non permetteva che si assistesse alle lezioni; mi fece però visitare tutto il locale.

Lo trovai vasto e pulito, con belle sale ed un prato per la ricreazione, cosa che in tutte le scuole inglesi è considerata importante quanto o più delle lezioni. Sulle mura delle sale trovai un gran numero di carte geografiche; v'era anche un piccolo museo di storia naturale; vi era un gabinetto di fisica e chimica, adatto all'insegnamento. Visitando i dormentori, li trovai divisi ognuno in dieci cellette separate, e ciascuna di queste cellette era diversamente ornata. In una si trovava una gran quantità di stampe attaccate alle pareti; in un'altra, invece, sul cassettone, sul tavolino v'era un grandissimo numero di conchiglie diverse di forma e colore; nella terza una gran quantità di libri dimostrava un amore più vivo allo studio. E la maestra, che mi accompagnava, mi faceva notare con compiacenza questa grande varietà. «In Francia», ella mi disse, «voi non la trovereste. Lì tutto è determinato dai regolamenti, tutto è uniforme. Noi, invece, crediamo utile incoraggiare in ciascuno i piaceri innocenti, e le inclinazioni dei gusti personali». In un'altra scuola la maestra mi aveva condotto con molta compiacenza a vedere un armadio diviso da un gran numero di palchetti, in ognuno dei quali erano oggetti diversi che servivano di balocco alle alunne. «Questo armadio», ella mi disse, «è per le nostre alunne di grande importanza, e noi le incoraggiamo a prendere interesse in questi giocattoli. Esse alle volte tagliano e cuciono per vestire questi giocattoli, con un amore e con una precisione che invano potremmo ottenere per altra via».

In Italia ed in Francia tutto ciò parrebbe ridicolo; in Inghilterra, invece, si pone tanta importanza nel giusto esame di queste cose, quanta in una lezione di storia o di geografia. Si tratta, non d'istruire solamente, ma di educare; e ciò si fa solo secondando la natura, cercando di rendere più che è possibile la vita piacevole, e volgendo i piaceri al bene. Quella uniformità a cui sembra che noi vogliamo avviarci, guidati dalla Francia, inaridisce la mente ed il cuore. Per giungervi, bisogna imporre ad ognuno ciò che si crede poter esser comune a tutti, e soffocare nel medesimo tempo ciò che v'è di personale in ciascuno. La vita si dovrebbe così ridurre ad una astrazione.

Visitai in Francia uno dei migliori convitti. Nulla si può immaginare di più netto, di più elegante; i dormentori pareva che non fossero stati mai abitati. Pavimenti incerati, lucidi come specchio, e sui quali non si poteva quasi camminare per tema di cadere. Non una piega sui letti, non un oggetto in una cella, il quale non si trovasse in tutte le altre, nel medesimo posto. L'alunno non restava una sola ora, senza essere esposto all'occhio del professore o del sorvegliante. Le cellette degl'Inglesi sembrano, invece, rinchiudersi e nascondersi in se stesse, sebbene sian sempre disposte per modo, che le maestre o maestri assistenti possano, volendo, dalla loro stanza sorvegliare gli alunni. Sin dai primi anni si comincia a considerare il luogo del proprio domicilio, come sacro ed inviolabile. La conseguenza di tutto ciò è poi, che solo nei convitti inglesi si vedono faccie ridenti e fiorenti, un'aria di ben essere e di quieto vivere, che fa singolare contrasto colla taciturna e melanconica serietà di molti convitti in Italia ed in Francia. La cosa in cui si pone maggior studio in Inghilterra, è appunto questa, di regolare, ma nello stesso tempo promuo-

vere efficacemente un'allegra, sana e benefica ricreazione. Ove gli alunni hanno l'aria taciturna e mesta, la scuola è da tutti considerata pessima; nessun Ispettore del Governo oserebbe lodarla. Solamente dove le facoltà tutte dello spirito son deste, e dove il cuore è aperto, vi può esser vero profitto intellettuale e morale.

Le spese e le entrate di questa scuola femminile di Whiteland ascendono a 4,549 lire sterline. Il corso dura due anni, è diviso in quattro classi, e le lezioni sono:

Istruzione religiosa;
Grammatica e composizione;
Parafrasi e saggi di scrivere;
Letteratura inglese;
Lezioni pratiche, e critica sulle lezioni date;
Aritmetica;
Storia inglese;
Biografie;
Geografia;
Disegno lineare, di ornato e geografico;
Tenuta di libri;
Economia domestica;
Cucire e tagliare;
Canto.

Il Direttore di questa scuola è un ecclesiastico della Chiesa inglese. Quando domandai di assistere alle lezioni, come mi era stato permesso in altre scuole maschili e femminili, mi rispose che quest'uso non era stato mai adottato in quella scuola. Ebbi da lui alcuni schiarimenti intorno ai metodi seguiti nelle scuole normali; ma quando gli chiesi, se credeva giuste le critiche che si facevano in Inghilterra all'insegnamento di queste scuole, d'esser cioè troppo elevato, parve quasi

che pigliasse in mala parte le mie parole. «Queste sono critiche assurde, che ci fanno coloro i quali non conoscono cosa sia insegnamento. Che significa questo lamentarsi che i maestri son troppo buoni? Vanno gridando, lo so bene, che in questo modo non s'avrà mai un numero sufficiente di maestri. Ma Iddio mi benedica! da più anni noi facciamo *riboccare il mercato (we are overstocking the market)* di ciò che essi chiamano maestri troppo istruiti ». Io troncai il discorso, perchè vidi bene che avevo a fare con un uomo troppo convinto del fatto suo.

La sera di quello stesso giorno incontrai in una numerosa riunione di gente, un signore scozzese; e non appena gli ebbi detto d'aver visitato alcune scuole normali, che egli subito mi venne sul discorso dello insegnamento troppo elevato. « Questi maestri con diploma », egli mi disse, « sono la gente più scontenta e più incontentabile che vi sia. Sapendo un poco più di quel che è necessario al loro ufficio, si trovano in una falsa posizione, e mirano sempre a lasciare la scuola elementare, per entrare in quelle che cominciano l'insegnamento classico (*middle-class schools*). Io conosco molti che, perciò, preferiscono avere maestri senza diploma, o che non sieno stati mai alle scuole normali ».

Non v'ha dubbio che i due discorsi da me uditi in quel giorno, erano ambidue esagerati. Io li riferisco unicamente per far conoscer le opinioni diverse. Le scuole normali erano eccellenti, avevano solamente bisogno di limitare in alcune parti l'insegnamento, e ciò, come vedremo, si è già fatto in questo anno medesimo.

3. Visitai in Londra una terza scuola normale che gode molta riputazione, ed è quella che ha il maggior numero di alunni. — *Home and colonial training in-*

stitution and infant schools. — Questa si può chiamare piuttosto un insieme di scuole, che una scuola. Vi sono scuole infantili, scuole elementari modello, scuole elementari pratiche; v'è un convitto normale per le maestre, ed è la parte a cui questa bella istituzione è principalmente destinata.

Nel convitto, però, vengono a paga anche molte giovanette che vogliono istruirsi per essere educatrici. Vi restano un anno o due, od anche sei mesi, a profittare specialmente di quella che si chiama *english education*, cioè lettere e storia inglese, ecc., in cui questa scuola s'è acquistata tanta riputazione, che molte famiglie, nel prendere una educatrice, mettono per condizione che ella vada ad acquistarsi un diploma nel-l'*Home and colonial training institution.* Vi sono quartieri annessi alla scuola, dove abitano queste educatrici, ed hanno qualche lezione separata, come la musica ed il francese; ma quanto all'insegnamento ordinario, seguono quello della scuola, in comune con le altre alunne; alcune anzi vivono nel convitto medesimo. Egli è una prova della grande cura che si pone nello insegnamento e nella educazione delle maestre popolari, il veder le famiglie di gentiluomini richiedere per le educatrici delle loro figlie, la medesima istruzione che hanno le maestre del popolo, e veder queste educatrici convivere e, per qualche tempo, educarsi insieme con esse.

Mentre il signor Reynold, direttore di quella scuola, mi conduceva per le sale, chiesi anche a lui, che cosa pensava intorno all'insegnamento che a molti ed anche a me pareva un po'troppo alto in quelle scuole. Egli mi rispose: « Io non credo che vi sia alcun insegnamento troppo alto. Se dovete imparare una scienza o un'arte qualunque, bisogna cercare che l'impariate quanto meglio è possibile. È un errore, piuttosto, il

volere insegnar troppe cose, e se l'accusa che il pubblico ed il Governo ancora ci fanno su questo proposito è vera, bisogna osservare che noi siamo legati nel nostro insegnamento dal sillabo che ci viene imposto dal Governo stesso. Quando il sillabo sarà modificato, come pare già deciso, l'errore sarà subito corretto ».

Dopo ciò assistei ad una lezione di pedagogia. Non ho mai veduto una classe meglio ordinata. Tutte le alunne avevano apparenza e modi signorili, pigliavano i loro appunti con singolare precisione, mentre il maestro parlava. Di tanto in tanto venivano interrogate e rispondevano a coro, costume seguito anche nella scuola di *Borough road*, e che, a dire il vero, non mi parve molto imitabile. Gli alunni e le alunne nelle scuole normali, hanno tutti da 18 a 20 anni, e si potrebbero da essi richiedere risposte un poco più ragionate e meno convenzionali, di quelle che si dànno quando trenta o quaranta rispondono in una volta.

La lezione che udii allora era semplicissima. Osservazioni di senso comune sul modo d'insegnare; ma sviluppate e svolte con una grandissima chiarezza, scendendo ai più minuti particolari. Il maestro non seguiva alcun testo, ma aveva i suoi propri appunti. Questo costume trovai generalmente seguito nelle scuole normali. Domandai ad una maestra che insegnava storia nella medesima scuola: « Ed ella segue un libro nel suo insegnamento? » — « Vi son dei libri di cui consiglio la lettura alle alunne, e che seguo qualche volta nel mio insegnamento; ma lo faccio sempre meno che posso ». — « E perchè? » — « Io trovo che, quando fo di mio una lezione, ho molta più forza e originalità nell'insegnare (*much more teaching power*), e la mia lezione riesce infinitamente più utile ». Questa risposta, suggerita dall'esperienza di molti anni su centinaia di alunne, è la formola d'una sapienza divenuta già tra-

dizionale nelle scuole normali inglesi le quali, come dicono gl'Ispettori e i Commissari Regi, come ho udito dire da molti dotti stranieri, sono la più grande benedizióne che sia toccata al popolo della Gran Bretagna in questi ultimi anni. Il sillabo, o sia programma di esami, dirige l'insegnamento e ne determina i limiti; i libri e i metodi restano liberi. Così credono gl'Inglesi di avere conciliata la libertà con l'ordine e con la vera disciplina pedagogica.

Finita la lezione che io avevo ascoltata, le alunne, in numero forse di 70, si misero subito a ricopiare gli appunti presi. L'ordine, la diligenza, la nettezza e il carattere chiarissimo, eran davvero ammirabili. — « E le alunne seguon questo metodo in tutte le lezioni? » io chiesi ad una maestra. « In quasi tutte, più che si può; qualche volta però manca il tempo ». — « E come fate a correggere e rivedere tutti questi appunti? » — « Molti ne leggiamo noi la sera nelle nostre stanze, e molti son letti e corretti da signore amiche della istruzione, che vengono qui a passare delle ore, più giorni della settimana ».

Mentre io faceva quel dialogo, e durante tutto il tempo di quella visita, ebbi occasione di ripetere una osservazione fatta ogni volta che visitai una scuola inglese. La venuta di uno o più forestieri non produce la minima confusione negli alunni, qualunque sia la loro età. Rispondono sempre colla medesima calma, e parlano sempre con egual franchezza; e questo nasce dall'abito d'una grande pubblicità in tutto ciò che si fa in Inghilterra.

Questa grande istituzione è divisa in varie sezioni, che servono a diversi scopi.

I.

Vi sono le scuole-modello nelle quali le alunne normaliste non insegnano, ma vengono di continuo ad imparare come s'insegna. Esse si compongono, innanzi tutto, d'una grande scuola infantile divisa in tre classi, in cui tutti gli alunni debbono avere meno di otto anni. Così questa è una delle pochissime scuole normali, in cui si provvede ancora al fine importantissimo e troppo trascurato, di dare uno speciale tirocinio alle maestre di asili infantili. Le lezioni sono semplicissime. Oltre al dare precetti di religione e morale, si comincia col fare distinguere i colori, la forma, il peso, il numero degli oggetti. Poi si viene ai suoni, alle lettere, alle parti del corpo umano, agli animali, alle piante, ai disegni, alle stampe, e finalmente al leggere e scrivere. In tutte queste scuole si cerca d'applicare i principii del Pestalozzi. — « Un bimbo non è come un minerale, che cresce per un processo di meccanica aggregazione di parti. Esso è piuttosto come una pianta, che cresce per un continuo sviluppo di quegli organi che si trovano raccolti nel suo germe. Egli è un bocciolo che deve svolgersi; ogni foglia deve aprirsi e prendere il suo posto. Quindi deve il maestro tener di mira il naturale sviluppo di tutte le facoltà del bimbo, morali, intellettuali e fisiche; non già una alla volta, ma simultaneamente ed armonicamente. Il grande principio dell'educazione morale è l'amore. Il maestro deve essere il padre de'suoi alunni, e non un semplice freno alle loro innocenti passioni; perchè la educazione morale non consiste semplicemente nel prevenire azioni immorali, ma nel promuovere le buone disposizioni, formare i principii. Il gran principio per la educazione intellettuale, è d'insegnare per mezzo di oggetti, di

cose reali, piuttosto che per mezzo di parole e di soli segni ». — Questo si può dire che sia il metodo seguito nella scuola di cui vado ragionando; ed io ho tradotto queste parole da un giornale pubblicato dalla società fondatrice dell'*Home and colonial institution*.

Dopo la scuola infantile segue, fra le scuole-modello, quella pei giovanetti da 8 a 15 anni, diretta da un maestro, una maestra ed alcuni apprendisti. È divisa in tre classi, in cui sono uniti maschi e femmine. Le lezioni sono:

1° Dottrina cristiana e storia sacra;
2° Lingua (leggere, comporre, grammatica, etimologia, parafrasi);
3° Aritmetica;
4° Elementi di geometria (pei soli maschi);
5° Geografia (fisica, matematica, politica e storica);
6° Storia naturale;
7° Cognizioni diverse (lezioni sulle conoscenze più utili, sulle arti, manifatture e architettura, economia, ecc.);
8° Storia;
9° Disegno:
10° Scrittura;
11° Canto;
12° Cucito ed economia domestica (per le donne);
13° Ginnastica (pei maschi).

Vi è finalmente, fra le scuole-modello, anche una scuola mista di bimbi e di giovanetti d'età più matura, per dare alle alunne normaliste un esempio del miglior modo in cui si può condurre una delle tante scuole, che si trovano in quei luoghi di campagna, dove ancora non è stato possibile dividere la scuola infantile dalla elementare.

II.

Si viene poi alla seconda sezione, che è delle scuole pratiche. Si è molto discusso per sapere se nelle scuole normali bisogna preferire, per l'istruzione degli alunni, le scuole pratiche o le scuole-modello. Queste hanno il vantaggio di presentare un esempio del come si dovrebbe insegnare; ma vi uniscono lo svantaggio di far vedere all'alunno un modello che nella pratica egli non incontrerà forse mai più. Nelle scuole pratiche, invece, l'alunno normalista insegna, come se già fosse maestro nel contado, a scolari che vengono nelle condizioni medesime che in tutte le altre scuole; acquista la pratica di quegli inconvenienti che incontrerà spesso più tardi, ed impara di buon'ora a pensare ai modi di rimediarvi. Se non che queste scuole pratiche, dove gli alunni normalisti insegnano per venti minuti ognuno, e però mutano continuamente, riescono ad un insegnamento difettoso e monco. Quindi è che, pesati i pregi e difetti delle une e delle altre, molti preferiscono le scuole-modello. La società di cui ora ci occupiamo, ha creduto risolver meglio la difficoltà, istituendo le une e le altre, a maggiore utilità della sua scuola normale. Le scuole pratiche son qui condotte da un abile Direttore, per quanto più è possibile, secondo la norma stessa delle scuole-modello. Tutta la differenza sta nelle maestre, che nella scuola-modello sono già provette, nella scuola pratica sono le stesse normaliste.

III.

Si vien finalmente alla scuola normale in cui sono duecento alunne a convitto, che son divise in varie sezioni.

1. Nella prima e più importante si trovano quelle che hanno il titolo di *Queen's scholars*. Vengono dopo essere state apprendiste, sono sussidiate dal Governo, e dopo due anni pigliano il diploma per andare a far le maestre nelle scuole elementari.

2. Viene poi una sezione di alunne simili alle prime, ma che restano nella scuola solo un anno, e ne escono maestre di scuole infantili.

3. La terza è di alunne che vi restano solo sei mesi, non hanno aiuto dal Governo, ed escono maestre assistenti nelle scuole pubbliche e private.

4. La quarta è di giovanette che vogliono essere maestre in scuole superiori, o educatrici in famiglie private. Esse vivono, come abbiamo detto, in un quartiere separato, e vi stanno a paga.

5. Finalmente vi sono giovanette che non hanno ancora 18 anni; vivono anch'esse separate dalle altre; adempiono all'ufficio di maestre apprendiste nelle scuole-modello, e giunte alla età di 18 anni divengono, dopo un esame, *Queen's scholars*, o alunne normaliste.

La spesa totale di questa istituzione era nel 1860 di lire sterline 8,140.

Riescirebbe difficile, in tanta varietà di classi, dare per ciascuna l'esatta distribuzione degli studi. Chiesi un orario delle lezioni, e mi fu risposto che non lo avevano stampato, perchè mutava di continuo. Le lezioni del convitto normalistico son quelle medesime di cui parleremo fra poco; a proposito del sillabo messo fuori dal Governo. Ciò che vi è di speciale nell'insegnamento di questa scuola, si riduce a quel che abbiamo già detto: lo studio della letteratura, storia e geografia inglese, coltivato con maggior cura; il metodo del Pestalozzi, con poche modificazioni,

adottato in tutte le lezioni. Ciò vuol dire: accrescere le cognizioni utili per modo che, nel medesimo tempo, crescano e si svolgano le facoltà intellettuali.

Quanto alle alunne delle altre classi e sezioni del convitto, esse seguono una parte sola delle lezioni obbligatorie per le normaliste; ma non tutte le alunne di queste varie sezioni seguono la medesima parte del corso. Alcune vengono solamente per studiare la letteratura inglese; altre seguono, per un solo anno, tutte le lezioni con le alunne normaliste. Alcune di quelle che fanno le maestre apprendiste nella scuola-modello, vengono ammesse alle lezioni delle normaliste, prima delle loro compagne, secondo l'attitudine maggiore che dimostrano. Tutto ciò non ha, di certo, apparenza di un bene ordinato insegnamento; ma non mi avvidi che portasse alcun disordine apparente. È il sistema inglese: lasciare che l'istruzione si svolga da sè, secondo i bisogni nascenti e mutabili. Le classi sorgono, s'intrecciano, si modificano, scompaiono, senza che alcuno si spaventi del possibile disordine; e tutto ha, invece, l'apparenza di un ordine grandissimo. Nella scuola di *Borough Road* il corso degli studi è, invece, ordinato con precisione e secondo norme uniformi per tutti. Ma questa uniformità non è senza i suoi inconvenienti. La scuola di *Borough Road*, infatti, deve anch'essa apparecchiare maestri assistenti e maestri in capo, maestri per le scuole infantili, per scuole diurne maschili, femminili, miste; onde, dando a tutti lo stesso insegnamento, succede che il programma normalistico è più ordinato; ma nessuno degli alunni segue un corso ed un tirocinio speciale all'insegnamento cui vuol dedicarsi.

Ed ora veniamo a dire qualche cosa degli studi, che son richiesti in tutte le scuole normali dal sillabo governativo. Da che esso ha ridotto a due gli anni di studio, l'insegnamento è distribuito per modo, che nel

primo anno si dà principal cura a quelle lezioni che servono alla cultura generale, cioè ai primi quattro libri di Euclide, ed all'algebra fino alle equazioni di quarto grado. Invece dell'algebra si può prescegliere la grammatica lätina.

Nel secondo anno, quanto agli studi di coltura generale, si può sceegliere uno di questi cinque soggetti:

1. Scienze fisiche (principii di chimica e fisica);
2. Meccanica (forze e modi più comuni di applicarle, gravità, pendolo, forza accelerata, macchine);
3. Matematica (quinto e sesto libro di Euclide, continuazione dell'algebra, trigonometria, soluzione dei triangoli, uso delle tavole logaritmiche, livellazione, problemi pratici di trigonometria);
4. Letteratura inglese (storia della letteratura inglese da Chaucer a Milton, con alcuni brani determinati da parafrasare, dandone l'analisi; lettura di questi autori, fatta nel modo stesso che si fa coi Latini e Greci nelle scuole superiori);
5. Latino (tutta la grammatica, traduzioni di alcuni brani di poeti e prosatori latini).

Si lascia nel sillabo, o programma d'esami, libera scelta fra queste materie, per dare, come abbiamo già detto, una certa libertà ai Direttori delle scuole di ordinare diversamente il piano degli studi. Il Governo, l'opinione pubblica, i privati, tutti coloro che in Inghilterra studiano per teorica o per pratica la pedagogia, considerano l'uniformità forzata come il mezzo più efficace ad inaridire le più vive fonti di tutte le facoltà intellettuali e morali dell'uomo. A queste lezioni, che riguardano la cultura generale e l'educazione della mente, bisogna poi, in ambidue gli anni, aggiungere le cognizioni indispensabili all'insegnamento elementare, e queste sono:

1. Istruzione religiosa (catechismo, storia sacra, geografia biblica, storia della Chiesa e della Riforma).

2. Leggere (a senso, rispondendo a domande di grammatica, di analisi; spiegazioni delle parole più difficili; parafrasi di alcuni brani di Milton e di Shakspeare);

3. Scrivere (comporre, scrittura di numeri: si pone molta importanza nella buona calligrafia);

4. Aritmetica;

5. Storia (quasi unicamente storia inglese);

6. Geografia;

7. Disegno e musica (lezioni non obbligatorie, ma incoraggiate con un premio);

8. Arte di condurre una scuola.

Il sillabo per gli esami è ordinato in modo, che ogni materia ha un certo numero di punti che gli esaminatori possono concedere agli esaminandi i quali, per ottenere il diploma, debbono raggiungere solo un totale determinato di punti. Ciascuna materia ha circa 60 punti. Alla fine del 1° anno si ottiene un certificato di terza classe, con un totale di 300 punti, di seconda con 450, di prima con 600. Alla fine del 2° anno si ottiene un diploma magistrale di terza classe con 350 punti, di seconda con 500, di prima con 600.

Più semplice assai è il sillabo per le scuole femminili. Le materie di cultura generale si tralasciano, le lezioni dei due anni son quasi identiche; solamente le domande negli esami di secondo anno son molto più difficili. Ecco le lezioni:

Istruzione religiosa;
Scrivere;
Inglese;
Grammatica e letteratura (analisi, sintassi, parafrasi di buoni autori, e brani imparati a mente);

Arte di condurre una scuola;
Storia inglese;
Geografia;
Aritmetica;
Musica e disegno (come nelle scuole maschili);
Economia domestica (vestire, cuocere cibi, doveri di un servo, spese domestiche, interesse del denaro, ecc.);
Tagliare e cucire.

E questo è stato l'insegnamento nelle scuole normali, fino a tutto il dicembre 1862. I risultati ottenuti sono eccellenti, tutto l'insegnamento popolare si è rialzato. Le scuole normali sono modelli impareggiabili nel loro genere, e i vantaggi che ne derivano al popolo furono universalmente riconosciuti.

Una splendida prova dei vantaggi venuti dalla migliorata istruzione del popolo se ne è avuta, e se ne ha tuttavia, in occasione della crisi commerciale, prodotta dalla guerra civile in America. Io mi trovavo a Manchester, quando la più parte delle fabbriche lavoravano solo due o tre giorni la settimana, molte erano chiuse affatto; la metà quasi di quella sterminata moltitudine d'operai già non aveva più lavoro. La desolazione era per tutto. Sul volto dei braccianti si leggeva il triste presentimento della fame vicina; sul volto di quelli che una volta erano stati ricchi padroni di grandi manifatture, si leggeva una tristezza più indeterminata, e quasi più desolante. In tutti però si vedeva una ferma risoluzione di contenersi e di resistere alla sventura.

Entrai a visitare una manifattura di cotone, nella quale in quel giorno si lavorava. Mi guidava un vecchio e intelligente portiere, che era stato a Pietroburgo e nella Carolina del sud; ma ancora non aveva veduto Londra. Mentre egli mi spiegava minutamente ogni

cosa, io lo interruppi ad un tratto, chiedendogli: « E come sopportano ora gli operai di Manchester la presente calamità? » — « Come patriotti veterani (*Like veteran patriots*), » mi rispose egli fieramente. E dopo essere restato alquanto sopra di sè, aggiungeva: « Ella mi fa, o signore, una grave domanda. Trenta anni sono, tutta Manchester sarebbe in rivolta. Gli operai avrebbero creduto, come infatti credettero altra volta, che la mancanza del lavoro fosse cagionata da una cospirazione dei ricchi padroni delle manifatture contro i lavoranti. E Dio sa che cosa sarebbe avvenuto! Oggi, invece, tutti capiscono che è una sventura comune, e che bisogna rassegnarsi cristianamente a sopportarla con coraggio. Oggi ognuno riconosce i grandi sacrifizi che fanno i ricchi per aiutare i poveri, perchè tutti leggono i giórnali. La tranquillità ed il contegno che ognuno deve, in questi giorni, ammirare in Manchester, è effetto della istruzione popolare diffusa per tutto ».

Chiunque legge il lungo discorso fatto da lord Brougham nell'apertura dell'*Associazione per le scienze sociali*, riunitasi in Edimburgo (1863), vi troverà parole di grande elogio per questi operai i quali, esso dice, sono stati sempre concordi nel rifiutare ogni soccorso, fino a che il bisogno non era divenuto estremo, per non privarne i compagni più bisognosi. Questo grande progresso morale ed intellettuale si deve tutto alla istruzione elementare, la quale è migliorata per mezzo delle scuole normali.

Tuttavia queste scuole normali non sono restate senza accuse. L'aver troppo elevato gli studi ha reso l'insegnamento meccanico e materiale. L'alunno ha pensato più a riempirsi la memoria di nomi e di cifre, per superare gli esami, che ad educare il suo intelletto ed il suo carattere al nobile, ma modesto ufficio di

maestro. Le ore di lavoro continuo son troppe, poco si esercita il corpo, e troppo s'affatica la mente.

Gli alunni studiano in comune, e non possono restare nelle loro camere, che in certe ore determinate. Si levano nella state alle 5 $^1/_2$, nell'inverno alle 6 a. m. Nella state hanno prima un'ora di studio, e poi vanno nella cappella per gli uffici religiosi. Dopo fanno colazione, e nel resto della giornata osservano l'orario seguente:

9. — 12. lezioni;
1. p. m. desinare;
2 $^1/_2$. — 5 $^1/_2$ lezioni;
6. p. m. cappella;
6 $^1/_2$. tè;
7. studio;
9 $^1/_2$. dormire.

Il mercoledì ed il sabato sono mezze feste, per dare un po' di riposo. Tuttavia il lavoro è eccessivo, e gli Inglesi conoscono benissimo che, quando si passano i limiti imposti dalla natura, lo studio diventa meccanismo inutile, e le ore di troppo son solo a carico. La discussione su questo soggetto fu promossa con ardore; molte ragioni s'addussero *pro* e *contra*. Si disse da alcuni, che, se v'erano ancora difetti nei maestri popolari, se il loro insegnamento era troppo meccanico, i loro modi ancora un po' troppo automatici, questo non si doveva credere che venisse dall'eccessivo lavoro; ma risultava assai più facilmente da una volgarità innata in quell'ordine di cittadini, da cui solevano formarsi i maestri. E a questo non si poteva trovare rimedio efficace, perchè non era sperabile che uomini di condizione più civile si dessero a fare i maestri elementari. Tuttavia questa discussione e l'esperienza degli anni scorsi han fatto modificare alquanto il sil-

labo, rendendo, per l'anno 1863, gli esami in alcune materie meno difficili, nel modo che siam per dire. Spiegheremo nel medesimo tempo la diversa qualità de' diplomi che si concedono ai maestri.

In Inghilterra ci sono innanzi tutto quelli che si chiamano *registered masters*. Questo titolo si ottiene con un esame abbastanza facile, da quei maestri i quali già insegnavano prima che si fondassero le scuole normali. Vengono poi i *certificated masters*, cioè maestri con diploma, i quali possono essere *untrained* o *trained*; i primi ottengono il diploma dopo un esame, senza essere stati alla scuola normale; i secondi l'ottengono, invece, finito il corso normalistico. Ci possono essere però anche *trained masters* senza diploma, e son quelli che seguirono il corso normalistico, senza riuscire negli esami d'ultimo anno.

Il diploma che si dà ai maestri non educati nelle scuole normali *(untrained)*, si ottiene secondo il nuovo sillabo, dando l'esame nelle seguenti materie:

1. Scrittura, catechismo, liturgia, quest'ultima solo pei maestri che appartengono alla Chiesa inglese;
2. Storia d'Inghilterra (fatti principali);
3. Geografia (elementi e geografia inglese);
4. Aritmetica (specialmente pratica);
5. Composizione, analisi grammaticale;
6. Arte di condurre una scuola.

Questo certificato s'ottiene però solo da coloro che già sono maestri in qualche scuola.

Quanto agli alunni delle scuole normali, il cambiamento nel sillabo si riduce a questo, che nel 2° anno le materie di cultura generale si sono ristrette all'algebra ed ai primi quattro libri di Euclide, tralasciando tutte le altre materie di libera scelta, cioè latino, scienze fisiche, meccanica, e le altre parti della mate-

matica. Il latino, ristretto al primo anno, si riduce alle nozioni grammaticali. S'è aggiunta però nel 1° e 2° anno l'economia politica, perchè fu riconosciuto esser di somma importanza far conoscere all'operaio alcune quistioni intorno al lavoro, al salario, al libero scambio, ecc.; questo solo essendo il mezzo di distruggere molti pregiudizi pericolosi, che nelle grandi città industriali spesso sono stati cagione di tumulti. Il principale mutamento, però, è nell'aver reso le domande in questi esami, generalmente un poco più facili. Bisogna finalmente osservare che il diploma delle scuole normali, per aver tutto il suo valore, richiede ancora due anni di esercizio in una scuola pubblica ispezionata.

Gl'Ispettori ed i Commissari Regi vanno d'accordo nei loro rapporti sulle scuole normali, e sui maestri che in esse si formano. Gl'Ispettori, dopo avere esaminato 686 scuole, vi trovarono 470 maestri usciti dalle scuole normali *(trained)*, e 250 che non vi erano stati. Il risultato delle loro osservazioni, confermato da quelle dei Commissari Regi, fu il seguente: su 100 scuole, sotto maestri normalisti, 24 erano buone, 39 discrete, 37 inferiori. Su 100 scuole, sotto maestri non educati nelle scuole normali, 3 sole eran buone, 39 discrete, 58 inferiori.

In Inghilterra e nel Principato di Galles, il massimo numero degli alunni che possono andare a scuole elementari, si può valutare a 2 milioni. In 1,851 scuole la media degli alunni era di 58,3; quindi si calcola che il numero dei maestri necessari all'insegnamento popolare sia di 33 mila. Le scuole normali ne dànno, ogni anno, 1,500; questo numero è sufficiente a riempire la media dei posti che possono vacare ogni anno. Il Governo perciò non incoraggia, nè sussidia l'apertura di nuove scuole normali per maschi. Manca però

ancora un numero sufficiente di maestre o maestri per scuole infantili.

In generale si può dire, che il problema delle scuole normali, il quale sembrava nel principio presentare così gravi difficoltà, sia risoluto. Il Governo paga la massima parte della spesa, le ispeziona e le guida; le private associazioni vi hanno una parte di cui si dichiarano soddisfatte. E mentre sul principio riusciva quasi impossibile il trovare numero sufficiente d'alunni, oggi, invece, i *pupil-teachers*, che s'apparecchiano quasi tutti per le scuole normali, sono così strabocchevolmente cresciuti, che il Governo, come dicemmo, ha dovuto mettervi un freno.

Nel visitare queste scuole, il mio pensiero ricorreva sempre alla misera condizione in cui sono le nostre, dove si può dire che lo Stato ed i Municipi spendono il danaro senza alcun risultato. Noi abbiam quaranta scuole normali elementari, tra femminili e maschili. Le prime sono popolate abbastanza, perchè le donne trovano difficilmente impieghi migliori di quelli che può dar loro l'istruzione elementare. Ma in molte delle scuole maschili, vi sono sei o sette insegnanti, con dodici o tredici alunni che vengono a godersi il posto gratuito, per poi neppure fare i maestri; e fra lo Stato ed il Municipio si spendono più che 13 o 14 mila franchi. In Toscana, dove si dovrebbe fare il maggior numero di maestri, io non credo che le due scuole normali maschili che vi sono, abbiano in tutto più di 30 scolari. In questo medesimo anno gl'Ispettori d'Inghilterra e di Scozia trovarono in 40 scuole normali 2,972 alunni. Accanto alle nostre scuole normali non abbiamo nè scuole pratiche, nè scuole-modello, dove gli alunni possano praticamente esercitarsi e rendersi utili. I libri, i metodi, tutto ha bisogno di riforma. E io udii un abile

Direttore di queste scuole affermare, che con la metà di esse e la metà del denaro, bisognerebbe ottenere un profitto doppio, e neppure allora si sarebbe ottenuto gran cosa. Fortunatamente non tutte le scuole sono in così pessimo stato; certo è però che nessuna parte del pubblico insegnamento ha bisogno più urgente di riforma, quanto questa delle scuole normali, da cui dipende tutto l'avvenire dell'istruzione elementare. Ma senza molto studio, molto vedere e molto lavorare, non vi si potrà mai riuscire. In Inghilterra vi son molti uomini sommi, che dedicano a questo scopo la loro vita e i loro denari.

E dopo ciò qual maraviglia non deve fare a noi il vedere, come quel paese riconosce di essere ancora ben lungi dalla meta, e intende che per raggiungerla bisogna superare ancora molte e gravi difficoltà? Questi maestri, con tanta cura educati nelle scuole normali, hanno trascurato le classi inferiori delle scuole; il leggere e lo scrivere hanno insegnato con molta trascuraggine, e gli alunni lo imparano così poco solidamente, che molti lo dimenticano pochi anni dopo aver lasciata la scuola. Quindi è stata necessaria quella riforma del *Revised Code*, la quale, come abbiam detto, riduce quasi ad un solo i sussidi dati dal Governo, secondo il numero degli alunni che frequentano la scuola elementare, e secondo il profitto di ciascuno, principalmente nel leggere e scrivere. Era naturale che questa riforma, la quale è solo provvisoriamente attuata, ed ancora non ha ricevuto la sua ultima sanzione dalle Camere, venisse fieramente combattuta dai maestri, qualcuno dei quali, essendo riuscito a guadagnare più di duecento lire sterline l'anno (1), credeva di poterle considerare come sti-

(1) Questi naturalmente son casi eccezionali. La media del

pendio governativo, e tutti poi si vedevano, in certa maniera, umiliati. Ma il pubblico bene è la suprema legge d'un paese libero, e la riforma fu riconosciuta indispensabile, non solo ad impedire una certa trascuraggine dei maestri; ma ancora per porre un argine alla poca e irregolare frequenza degli alunni alla scuola. Intorno a questa daremo ora qualche ragguaglio.

XII.

Frequenza degli alunni nelle scuole elementari.

In 1740 scuole si trovò nel 1859, che 65,8 per cento degli alunni avevan fra i 6 e 12 anni. Nella età di 11 anni si cominciava a lasciare la scuola, a 13 quasi tutti l'avevano abbandonata; e così si continua anche ora. Molti vanno a scuola infantile sin dall'età di 3 anni; ma dai 6 ai 12 si può considerare che quasi tutti vadano a scuola per un tempo più o meno lungo. La necessità del guadagno è quella che ne porta via parecchi prima del tempo.

La scuola è aperta in Inghilterra 220 giorni dell'anno, e nelle pubbliche scuole si trovano giornalmente 76,1 alunni per ogni cento. In media generale frequentano la scuola:

Meno di 50 giorni l'anno	17,4	alunni	per ogni	cento.
Da 50 a 100 giorni	18,9	»	»	»
Da 100 a 150 »	20,7	»	»	»
Da 150 a 200 »	24,4	»	»	»
Più di 200 »	18,6	»	»	»

massimo salario, come abbiam visto, non passa mai le 122 lire sterline annue, con di più la casa.

Su 1,549,312 alunni, ve ne erano 562,400 che andavano a scuola meno di 100 giorni l'anno.

I Commissari Regi esaminarono anche le scuole che non hanno sussidi dal Governo, e trovarono che in esse 63,7 per cento degli alunni andavano a scuola 100 e più giorni dell'anno. In conclusione, nell'Inghilterra quasi tutti vanno a scuola dai 6 ai 12 anni, tre quinti degli alunni frequentano la scuola solo 20 settimane dell'anno.

Bisogna dunque, perchè la istruzione elementare raggiunga il fine desiderato, provvedere nel medesimo tempo alla più regolare assistenza nella scuola, ed al più efficace insegnamento nelle classi più elementari. Non bisogna credere di potere moltiplicare troppo le ore ed i giorni di lavoro, nè di poter tenere per maggior numero di anni gli alunni a scuola.

Se noi facciamo eccezione dei vagabondi o di quei poveri oziosi, pei quali lo Stato deve intervenire, come già ha cominciato a fare, con mezzi coercitivi; si può dire che i parenti in Inghilterra hanno premura grandissima di mandare i loro figliuoli a scuola. Ne son prova i 573,436 alunni che vanno a scuole private. Ma il crescere delle industrie ha reso così utile il lavoro dei giovanetti, che molti possono dagli 8 ai 14 anni guadagnare 4 scellini la settimana. Questi quattro scellini possono essere indispensabili a sostenere una famiglia, e allora l'alunno abbandona la scuola prima del tempo. Se lo Stato intervenisse per impedire l'onesto guadagno al giovinetto, esso uscirebbe fuori dei confini assegnati ai suoi diritti. L'indipendenza ed il carattere valgono più che la istruzione; il fanciullo, se può, deve aiutare la sua famiglia quando essa ne ha bisogno. Il Governo deve rimediarvi col rendere più efficace l'insegnamento dei primi anni, col rendere l'istruzione obbligatoria ap-

punto in quei grandi opifici e stabilimenti di miniere e di manifatture, che tolgono così spesso gli alunni alle scuole; e ciò si è già cominciato a fare.

Quanto poi alle ore di lavoro, si ritiene in Inghilterra che, pei bimbi i quali hanno meno di 12 anni, 24 ore la settimana di lavoro mentale siano il massimo che si possa raggiungere; e 18 ore sono spesso ancora più utili delle 24. Un lavoro mentale di 15 ore la settimana, che è il massimo ottenuto nelle scuole aperte per ordine del Governo accanto alle manifatture, miniere, ecc., è non solo utilissimo, ma anche sufficiente. Quando neppur quello si possa ottenere, sono utili anche due ore il giorno per l'alunno, che già è stato a scuola dai 3 ai 7 o 8 anni, purchè questo lavoro mentale preceda ogni altra occupazione del giovinetto.

A molti degl'inconvenienti qui sopra accennati, circa la poca e non regolare frequenza degli alunni a scuola, e l'abbandonarla assai prima del tempo necessario ad un vero profitto, si è cercato rimediare con atti di Parlamento, e più specialmente col *Nuovo Codice* e col *Codice riveduto,* che è già attuato provvisoriamente. Il rapporto pubblicato recentemente dagl'Ispettori, mostra un miglioramento non spregevole nella istruzione elementare, ottenuto in conseguenza delle ultime disposizioni del Governo, come si vedrà dalle notizie che diamo qui sotto, cavandole appunto dal rapporto pubblicato dagl' Ispettori d'Inghilterra e di Scozia verso la metà di quest'anno (1863).

Nel 1862 si sono ispezionate 18 scuole più che nel 1861. Il numero degli alunni nelle scuole ispezionate è cresciuto di 28,736.

È diminuito il numero dei *pupil-teachers*, è cresciuto quello dei maestri con diploma. Il sussidio dato, secondo il numero degli alunni (*capitation grant*), si

è pagato per 26,108 alunni più che nel 1861; sono state visitate 10,918 scuole con 1,057,426 alunni presenti. Le donne erano 44,78 per cento. Esse sono 49,7 per cento di tutta la popolazione.

Furono visitate 46 scuole normali con 2,972 alunni. Il Governo spese per ottenere questi risultati 38,698 sterline meno che nell'anno precedente. Ma questa diminuzione si deve a molte cagioni, fra cui bisogna notare anche il non essersi costruite nuove fabbriche per scuole, l'essersi tolti i sussidi per i libri scolastici, l'esser passate al Ministero dell'interno alcune spese per le scuole dei cenciosi e dei vagabondi. Le ultime riforme del *Nuovo Codice*, però, vi hanno di certo contribuito non poco.

Nel 1862 v'erano 153,816 soscrittori privati, per quelle scuole che sono sussidiate dal Governo. Pagarono 287,441 lire sterline, secondo il rapporto degli Ispettori (1863); ma bisogna aggiungervi altre contribuzioni, che pur vennero dai privati, e che si trovano accennate nel capitolo che dagli Ispettori è intitolato: *Altre sorgenti d'entrata*. Allora si vedrà che la spesa per mantenere nel 1862 tutte le scuole ispezionate in Inghilterra e nella Scozia, era divisa così:

Contribuzioni private . . .	400,000	sterline
Sussidi del Governo . . .	509,212	»
Tasse scolastiche	334,819	»
Dotazioni d'alcune scuole .	51,337	»

XIII.

Ispezione.

Al solo nome d'Ispettori, si sollevano in Italia mille questioni scolastiche. Vi è stato un tempo in cui si credeva che tutti i mali del pubblico insegnamento

derivassero dagl' Ispettori, e che unico rimedio a riordinarlo fosse l'abolirli affatto. Ma questa strana opinione nasceva solo dal non essersi fra di noi bene determinato l'ufficio degl' Ispettori, e dal non sapersi dai più quale veramente dovesse essere. Gl'Inglesi sono sempre attenti a fare in modo, che colui il quale deve visitare le scuole e darne annualmente rapporto al Governo, non deliberi in alcun modo sui provvedimenti da prendersi per migliorarle. In questo modo solamente la ispezione resta limitata ne'suoi confini, e tutta la sua attenzione si rivolge a dare ogni anno ragguagli minuti, esatti e importanti su tutte le scuole. Questi ragguagli formano un grosso volume che si pubblica tutti gli anni, e sono un documento a cui la pubblica opinione ed il Governo ricorrono ogni volta, che si tratta di proporre nuovi provvedimenti. Ma se l'Ispettore avesse ancora facoltà di premiare e di punire, l' indole del suo uffizio ne sarebbe mutata. La sua attenzione dovrebbe naturalmente rivolgersi più a cercare i modi di migliorare le scuole, che a raccogliere notizie intorno ad esse. Allora potrebbe avvenire che l' Ispettore, avendo preferenza per alcuni metodi, per alcuni libri, per alcune idee sull'insegnamento, si ponesse a farle prevalere. E questa, che per se stessa è cosa naturale, anzi lodevole, sarebbe a danno della ispezione, la quale deve spendere tutte le sue cure solo nel compilare statistiche e rapporti imparziali ed esatti. Può l'Ispettore dar consigli ed avvisi al maestro; ma questi deve esser certo che, non accettandoli, non gliene verrà personalmente danno alcuno. Di ciò gl' Inglesi sono gelosissimi, ed i maestri delle scuole elementari, mentre lascian tutto vedere e tutto esaminare, non permettono mai all'Ispettore di uscire da quei confini che la legge impone al suo ufficio. Così la ispezione si fa scrupolo-

samente tutti gli anni, i rapporti sono pubblicati, e gl' Ispettori vengono da tutti lodati e riguardati con rispetto e con benevolenza.

Presso di noi, invece, non si è bene determinato il loro ufficio. Secondo i regolamenti e la legge Casati, negl'Ispettori generali si raccolgono attribuzioni che assai meglio starebbero divise, perchè resero ad essi troppo malagevole lo adempiere al loro ufficio, senza dare occasione a mali umori che, avendo in sul principio avuto qualche giusto appiglio, sono divenuti poi ingiustissimi, e riuscirono non solo a danno degl' Ispettori, ma del pubblico insegnamento; perchè hanno fatta, presso molti, prevalere l'opinione che l'ispezione stessa sia inutile. Nè l' ufficio dei Provveditori nelle provincie è libero da questa confusione di poteri. Essi debbono ispezionare e provvedere, senza che i limiti della loro azione e dei loro rapporti cogl'Ispettori generali e col Ministero, siano con la necessaria precisione determinati. La loro azione si estende in un'area troppo vasta ed indeterminata; e nel medesimo tempo essi non hanno tutta quella indipendenza e responsabilità, che in alcuni casi sarebbero necessarie.

In Inghilterra simili disordini avvengono pure in alcuni uffici; ma ivi, accanto al rispetto quasi religioso per la legge, v'è un gran fondo di buon senso e di senno pratico, per cui anche le cattive leggi e i cattivi regolamenti vengono nella pratica modificati, per eseguirne lo spirito più che la lettera. Noi, invece, tanto facili ad eludere lo spirito della legge, abbiamo un singolare rispetto per la lettera dei regolamenti, in modo che, quando un articolo di essi è assurdo o ineseguibile, piuttosto che lasciarlo modificare dalla necessità delle cose, sopportiamo che tutto l'andamento degli affari s'arresti; fino a che i

mali umori non arrivano al punto da rendere inevitabili nuove leggi e nuovi regolamenti. Il Mill poteva dire che la costituzione inglese è una macchina che non lavorerebbe ventiquattro ore, se lo spirito del popolo che l'ha creata non la rifacesse e ricreasse continuamente; perchè questo spirito è veramente ammirabile in Inghilterra, dove le istituzioni sono spesso imperfettissime, ma la libertà vi è sempre garantita, e gli affari procedono sempre. A noi, invece, manca questa qualità, e quindi avremmo tanto maggiore bisogno di buone leggi e buoni regolamenti.

Ma per tornare adesso alla ispezione, il fatto presso di noi è che, avendo molti Ispettori, fra i quali alcuni eccellenti, non abbiamo ancora avuto un rapporto, e neppure una statistica sulle scuole italiane, il che doveva essere il primo ufficio della ispezione. La mancanza assoluta d'ogni conoscenza positiva dei fatti, ha dato luogo ad una gran confusione d'idee. E così oggi riesce difficilissimo riordinare la pubblica istruzione, non solo perchè l'insegnamento ha bisogno d'essere in ogni parte migliorato, non solo perchè l'amministrazione è confusa ed intricata; ma ancora più perchè questi mali e i loro effetti non sono con precisione conosciuti da alcuno, e quindi non è possibile che sopra nessuna di queste quistioni si determini la pubblica opinione, la quale è pur quella che nei Governi liberi deve comandare. In tale stato di cose non prevale un principio, non prevale un sistema; ma prevalgono alcune abitudini nate in questa confusione di cose, e si tira innanzi alla giornata.

Fra le tante opinioni false o esagerate, bisogna porre, appunto, quella di coloro i quali credettero che si potesse far senza Ispettori. Ed io, restringendomi per ora alla istruzione elementare, dirò che, invece, tutti quelli i quali hanno una qualche autorità in questa

materia, giudicarono sempre che solo una buona ispezione può fondare una buona istruzione elementare. In Inghilterra non si crearono gl'Ispettori per disegno di governo; anzi le leggi vennero, in certo modo, a sanzionare quello che spontaneamente e per necessità delle cose era nato. Tutte le società private che fondarono scuole, crearono Ispettori, perchè videro di non potere andare innanzi senza visitarle ed esaminarle continuamente. Quando il Governo cominciò ad occuparsi dell'insegnamento e dar sussidi, creò nel medesimo tempo gl'Ispettori, perchè non voleva dare aiuto a chi non lo meritava. Oggi vi sono ad un tempo gl'Ispettori delle società private e quelli del Governo. Pubblicano tutti annualmente i loro rapporti, e gli uni servono di freno e di riscontro agli altri.

Gl'Ispettori del Governo in tutta la Gran Bretagna sono di tre sorta:

1. Per le scuole della Chiesa inglese. Questi debbono essere ecclesiastici; la loro nomina deve essere approvata dall'arcivescovo della Provincia, il quale, anche quando l'Ispettore è già in ufficio, può ritirare il suo consenso, e così indirettamente ha facoltà di destituirlo.

2. Pei dissidenti e per gli ebrei. Questi sono laici; la Società britannica e quella dei seguaci di Wesley hanno sulle loro nomine i diritti medesimi che ha l'arcivescovo anglicano su quelli della Chiesa inglese.

3. Per le scuole cattoliche. Questi debbono essere cattolici, e la Società per le scuole cattoliche ha su di essi i medesimi diritti.

In tutto sono 36 Ispettori con 34 assistenti. Si calcola che un Ispettore possa visitare 5 scuole la settimana in 35 settimane dell'anno, il che vuol dire 175 scuole ogni anno. Questo lavoro si esegue regolarmente e con una grande attività. Ad ognuno di essi

viene assegnato un particolare distretto, che suddividono in sei sezioni, a ciascuna delle quali dànno due mesi dell'anno. Ma una gran perdita di tempo deve per necessità ingenerare quell'avere Ispettori cattolici, dissidenti ed anglicani; perchè essi debbono qualche volta percorrere grandi distanze, per andare a cercare le loro scuole. Tuttavia nelle presenti condizioni dell'Inghilterra non sarebbe possibile fare altrimenti.

La legge determina minutamente in qual modo debbono procedere le loro ispezioni. Bisogna esaminare lo stato in cui si trova la scuola, i metodi, gli alunni, gli apprendisti, e da ciò dare anche un giudizio sul maestro, il quale può essere invitato a continuare la sua lezione in presenza degl'Ispettori. Essi non sogliono arrivare improvvisi ed inaspettati nelle scuole, perchè questa sarebbe considerata una diffidenza inoffensiva ed ingiusta. Fanno conoscere con qualche probabilità e fra certi limiti, il tempo in cui arrivano. Portano dei fogli stampati dal Governo, sui quali segnano i risultati degli esami e delle osservazioni fatte.

La statistica di molti anni ha così costantemente e chiaramente dimostrata la superiorità delle scuole ispezionate su quelle non ispezionate, che molte scuole private chiedono di essere visitate dall'Ispettore solamente per il credito che ne viene loro.

In una scuola ispezionata, che ottenga nel rapporto il titolo di *buona*, un fanciullo di 12 anni con discreto ingegno, sa generalmente:

1. Leggere correntemente e intendere ogni libro adatto alla sua età;

2. Esprimersi, scrivendo, con chiarezza e con qualche osservazione propria, ma ancora con qualche errore:

3. Elementi d'aritmetica;
4. Analisi;
5. Elementi di storia inglese;
6. Geografia (generalmente s'impara assai bene);
7. Elementi di scienze fisiche;
8. Principii di economia;
9. Disegno;
10. Il canto è introdotto in moltissime scuole.

Eppure, dopo aver condotta per molti anni l'ispezione così scrupolosamente, dopo avere avuto accanto agl'Ispettori del Governo quelli della Società nazionale, della Società britannica, della Chiesa libera, della Chiesa scozzese, ecc., si trovò che tutto ciò ancora non bastava, ed era necessario fare una nuova e più minuta ispezione, per verificare ed esaminare di nuovo quello che sino allora erasi fatto; onde venne creata la Commissione Regia del 1858. Essa fu composta di sette membri, persone tutte assai riputate in Inghilterra; alcuni già esperimentati nelle quistioni di pubblica istruzione, ma seguaci di opinioni e sistemi diversi; altri noti solamente pei loro studi di scienze morali. E tutto ciò, perchè si voleva evitare che la nuova ispezione fosse condotta con una sola idea preconcetta. Innanzi tutto si voleva un fedele ragguaglio dei fatti, e si volevano conoscere le cagioni vere d'un profitto ancora insufficiente. I Regi Commissari ebbero facoltà di nominare Sotto-Commissari; ebbero molti danari e aiuti d'ogni sorta. Così esaminarono le scuole, raccolsero le opinioni dei maestri, ispettori, parenti degli alunni, parroci, magistrati, polizia, e insieme colle loro proprie opinioni pubblicarono quelle di coloro che avevano interrogati. Dopo tre anni di lavoro, usciva il loro rapporto in sei grossi volumi.

Quanto agl'Ispettori, i Commissari ne fecero molte lodi; ma trovarono che avevano avuta non piccola parte nel rivolgere l'attenzione dei maestri alle sole classi superiori. Avevano ispezionato più la scuola che gli scolari, e fondato i loro giudizi principalmente sull'esame delle ultime classi, alle quali un quarto solo degli scolari arrivano; giacchè la più parte lasciano la scuola nella età di 10 o 11 anni. E su ciò trovarono i Regi Commissari occasione a condannarli severamente ed a fare nuove proposte. Come potremmo noi, in Italia, condannare o difendere i nostri Ispettori? Dove sono i risultati delle loro ispezioni? Il pubblico non può nulla sapere.

I Regi Commissari pigliarono da queste cose argomento a notare tutta l'importanza delle prime classi. Esse sono lo scopo principalissimo per cui i danari dello Stato si spendono. Nè bisogna credere che con poca attenzione, o senza un buon metodo possa ottenersi il risultato richiesto. Fra i molti esempi, ne citeremo uno assai singolare, sebbene lo abbiamo già accennato più sopra. Nella scuola di Greenwich v'erano alunni che non imparavano a leggere, neppure stando a scuola tutto il tempo richiesto. Fu destinata una stanza per i meno provetti, dove tutto il giorno non si faceva altro che leggere. Non si ottenne alcun risultato. Il caso parve disperato, nè alcuno sapeva spiegar la cagione d'un fatto così singolare. I nuovi alunni venivano, e sempre un buon numero di essi si trovava nelle medesime infelici condizioni. Si ricorse al partito di mutare il maestro, ed il nuovo venuto trovò subito il modo di rimediare al male. Egli comprese, che il difetto era nel metodo troppo meccanico e materiale d'insegnare a leggere quasi automaticamente. Cominciò a far leggere spiegando il significato delle parole. Il progresso della scuola fu allora visi-

bile e rapidissimo. Questi ed altri esempi servirono a dimostrare i danni che risultavano dall'abbandonare a maestri ed apprendisti inesperti o svogliati o stanchi, le classi elementari.

I Regi Commissari notarono però ancora, come gl' Ispettori avevano messo molta cura nell' esame delle classi superiori e nella educazione morale di tutta la scuola. Così per opera loro, essi dissero, lo scopo morale che di certo è principale nella scuola, fu quello che meglio si raggiunse. Sebbene gli alunni delle classi superiori sieno proporzionatamente pochi, essi portano però sempre un gran benefizio al popolo, in mezzo a cui tornano a vivere. Ovunque, infatti, sorgeva una scuola buona e frequentata, la statistica annunziava subito una diminuzione nei delitti, nell'ubbriachezza, in tutti i vizi. Sul principio il miglioramento era visibile solo in quelli che uscivano dalla scuola, più tardi in tutto quel centro di popolazione dove era posta la scuola.

Fra i molti esempi ne citerò uno solo, quello di Kidsgrove, distretto di miniere, ove era una popolazione di minatori riottosa e poco morale. Nel 1839 Tommaso Kinnersley, proprietario di quei lavori di miniere, fondava una scuola eccellente. In sul principio si temette che questa istruzione potesse rendere i lavoranti meno tolleranti delle dure fatiche nelle miniere; ma l'esperienza di 17 anni ha dimostrato ivi e in tutta l'Inghilterra, che in niun luogo le scuole riescono tanto utili ai padroni ed agli operai, come nei distretti di miniere.

Nel 1853 la scuola di Kidsgrove fu demolita per edificarne una più grande colla spesa di 1,700 lire sterline. Sebbene la popolazione sia solo di 3,000 anime e vi siano altre scuole, pure gli alunni sono giunti a 300, e le tasse scolastiche a 130 lire sterline annue.

Ora ecco le notizie che si cavano dalla statistica del Governo e dai rapporti del clero e della polizia:

1. Sin dal giorno della fondazione di questa scuola (1839) non si è notato un solo alunno che, uscito da essa, sia stato poi convinto di delitto;

2. L'ubbriachezza, comunissima in questo distretto, è quasi scomparsa;

3. Molto rispetto alla religione;

4. I migliori artigiani del distretto sono tutti stati a questa scuola;

5. La moralità delle donne è migliorata;

6. I parenti hanno tutti in gran favore la scuola, da cui l'intera popolazione riconosce questi benefizi.

L'Ufficio della polizia scriveva il 16 agosto 1856: « Noi non conosciamo un altro distretto, in cui fra così gran numero di operai, sieno così pochi delitti ».

Questi benefici risultati delle scuole sono in gran parte attribuiti all'azione degl'Ispettori dai Regi Commissari; quanto poi ai rimedi che questi proposero per evitare gl'inconvenienti già accennati, ne parleremo più basso. Ora ci basti dire che fra questi vi è anche la proposta di un piccolo numero d'Ispettori generali, i quali dieno unità all'ispezione, ed abbiano maggior cultura e più larghe idee degli altri.

Vi sono nell'Inghilterra e nel Principato di Galles (facendo eccezione di 115 scuole nelle miniere o manifatture, con 17,000 scolari):

Scuole sussidiate e quindi ispezionate .		6,897
Con scolari	917,255	
Scuole non sussidiate		15,952
Con scolari	654,393	

Quanto alla grande superiorità delle scuole ispe-

zionate sulle non ispezionate, tutte le statistiche ed i rapporti non lasciano ombra di dubbio.

L'Inghilterra riconosce ora grandi vantaggi dal lavoro della Regia Commissione, che ha di nuovo esaminato le scuole, e dopo aver fatto minuta ispezione sugl'Ispettori, sui maestri e sugli scolari, notando i pregi e difetti d'ognuno, ha presentato le sue proposte. Anche noi abbiamo nominata una Commissione parlamentare, per fare proposte intorno alla pubblica istruzione. Quale beneficio ne avremo, si vedrà all'apertura del Parlamento. Ma questa Commissione non ha avuto danari, per poter fare o ordinare ispezioni d'alcuna sorta; e non essendovi rapporti, nè statistiche di scuole pubbliche o private, come farà a sapere quali sono i mali e quali i rimedi necessari per prevenirli? Si discuteranno principii generali, e saranno vinte quelle proposte che avranno la fortuna di trovare a sostenitore un oratore più eloquente; ma non già quelle che risultano necessarie dallo stato presente delle nostre scuole, e che sono suggerite dalla esperienza; perchè questo stato presente è in massima parte sconosciuto, e chi ha raccolto l'esperienza dei passati anni? Tanto valeva invitare il Governo a nominare una Commissione nel seno stesso del Ministero, e udire le proposte degl'Ispettori e dei Provveditori. Essi almeno avrebbero avuto il vantaggio di aver visto ed esaminato un gran numero di scuole. Che cosa posson fare, per la istruzione elementare, dei deputati o senatori, cui non si dànno i mezzi di conoscere i fatti su cui debbono giudicare?

XIV.

Istruzione obbligatoria.

Da tutte le cose fin qui discorse, apparisce chiaro che il sistema inglese va sempre migliorando; ma che, anche condotto alla sua maggiore possibile perfezione, lascerà sempre un numero di giovanetti senza istruzione, o senza istruzione sufficiente. Vi sono i vagabondi, i figli di genitori corrotti, i bimbi abbandonati dai parenti, o senza parenti; vi sono finalmente coloro, che il guadagno nelle miniere, nelle officine porta via dalla scuola prima del tempo. Ovunque sorge una nuova industria, il lavoro dei bimbi cresce subito di prezzo, e le scuole cominciano a spopolarsi. Quale rimedio bisogna cercare? Il sistema inglese non sembra offrirne alcuno. Parrebbe necessario ricorrere ad un altro sistema, a diversi principii; e molti proposero infatti la istruzione obbligatoria.

Questo soggetto venne discusso in Inghilterra con molto calore, e si trovarono molti ardenti partigiani dell'istruzione obbligatoria, ma ancora un numero assai maggiore di oppositori. L'esempio della Prussia, di quasi tutta la Germania e della Svizzera veniva addotto dai primi. I Commissari Regi inviarono Sotto-Commissari sul continente a studiare il soggetto, e questi pubblicarono due rapporti sulla istruzione popolare in Germania e nella Svizzera, dove è quasi per tutto obbligatoria, e così i Commissari come i Sotto-Commissari si dichiararono contrari ad ogni obbligo. Il signor Pattison, della Università di Oxford, che aveva scritto il rapporto sulla Germania, osservava che la istruzione obbligatoria era cominciata in Prussia, non già colla coscrizione obbligatoria nel 1814, come affermava il sig. Cousin, ma colla Riforma nel secolo XVI.

Quest'obbligo era a poco a poco divenuto generale; ma esso non era la cagione vera dell'insegnamento popolare tanto diffuso in Germania. Difatti, ove la istruzione popolare non era molto desiderata, ivi la istruzione riusciva obbligatoria solo di nome; molti mezzi si trovavano per eludere la legge. Quando invece era desiderata, ivi, se anche non era obbligatoria, come p. es. a Francoforte, tutti andavano a scuola. Egli confortava le sue asserzioni con un numero grandissimo di esempi; ed il signor Arnold veniva nella Svizzera alle medesime conclusioni. Ginevra, senza la legge obbligatoria, è uno dei Cantoni dove la istruzione elementare è più diffusa; in altri Cantoni, dove sarebbe obbligatoria, molti non vanno a scuola. Si veniva quindi nella conclusione che, assai più della legge obbligatoria, era stato utile alla Prussia un sistema di amministrazione scolastica bene ed efficacemente ordinato.

Ma i Sotto-Commissari potevano anche fare a meno di tutte queste ricerche. Quando essi tornavano coi loro rapporti, il problema era nel loro paese già risoluto. Tutta l'Inghilterra s'era dichiarata contraria alla istruzione obbligatoria; quegli stessi che l'avevano in sul principio sostenuta, cominciarono a mutare avviso. Quest'obbligo parve contrario al principio della libertà personale, e non v'erano argomenti che gl' Inglesi volessero ascoltare, una volta che questa idea era entrata nella loro testa. Oltre di che, una ragione ancora assai valida era questa che, ove si volesse dal Governo rendere l'istruzione obbligatoria, bisognava esser certi che tutti avessero una scuola a conveniente distanza dalla casa, e, quando non vi fosse, decidersi subito ad aprirla. Ma in un paese dove i privati aprono le scuole, ed il Governo le sussidia solamente, questo non era possibile senza mutare tutto il sistema di pub-

blico insegnamento. L'idea d'una istruzione obbligatoria fu quindi affatto abbandonata; la libertà individuale si volle che fosse in tutta la sua pienezza rispettata. Ogni volta che nella Camera dei Pari o dei Comuni, in un *meeting* o in una riunione qualunque, un oratore diceva: « In questo paese noi siamo gelosi della libertà individuale, che è la radice di tutte le nostre istituzioni, e noi dobbiamo rispettarla anche nella pubblica istruzione»; v'erano sempre da ogni lato segni di generale approvazione. Che fare, adunque, quando il sistema inglese non dava rimedi contro mali che pure erano minacciosi, ed il principio della istruzione obbligatoria veniva generalmente condannato? Il lettore tenga dietro alla serie delle nuove scuole di cui andremo discorrendo, e avrà un esempio della via che tengono gl' Inglesi ogni volta che trovano un ostacolo nel loro cammino.

XV.

Scuole nelle miniere ed in alcuni grandi opifici.

L' Inghilterra è un paese che non cammina a rigor di logica, ma vive alla giornata, e si lascia invece guidare dal senso comune, o, se si vuole, dal suo senno pratico e da certi suoi particolari istinti. Essa non aveva appena deliberato di rispettare la libertà individuale, che incominciava a violarla, ogni volta che non si poteva rispettarla senza danno o pericolo manifesto della cosa pubblica. Le macchine, dando sempre un maggiore sviluppo alla industria, rendevano assai proficuo il lavoro dei bimbi; e così non solo li toglievano alle scuole, ma condannandoli ad un lavoro troppo prolungato, straziavano crudelmente la loro salute.

Ebbene, sin dal tempo di Roberto Peel, fu fatta votare una legge che proibiva in tutti quelli che si chiamano *mills and factories* (o sia fabbriche di lana o cotone con macchine mosse da acqua o vapore) di far lavorare i giovanetti più di 12 ore al giorno, ed imponeva ai proprietari di questi *mills and factories* l'obbligo di aprirvi una scuola, dove quei giovanetti potessero imparare a leggere, scrivere e computare. Parve in sul principio una cosa enorme; si protestò energicamente dai capi di queste manifatture contro la libertà individuale violata; ma il Governo tenne fermo, e nominò Ispettori perchè visitassero ogni anno queste manifatture, per vedere se la legge era rispettata. La statistica dimostrò subito che la salute degli operai migliorava, ed i padroni delle fabbriche trovarono che in minor numero di ore si otteneva maggiore o miglior lavoro. La pubblica opinione, lasciando da un lato le teorie, fu favorevole alla legge, ed il Governo andò oltre. Nel 1819 fu proibito nelle medesime fabbriche d'impiegare chiunque avesse meno di nove anni. Più tardi fu ordinato, che prima di otto anni i giovanetti non potessero avere un ufficio qualunque in quelle fabbriche, e fino a 13 anni non potessero lavorare più di 6 1/2 ore al giorno, o 10 ore ogni secondo giorno, con l'obbligo d'andare a scuola 3 ore al giorno, o 5 ore ogni secondo giorno, cioè quando si riposavano dal lavoro manuale. I parenti che non mandavano a scuola i loro figli, venivano condannati ad una penale di 15 a 20 scellini. Gli alunni debbono pagare la solita tassa scolastica; il resto della spesa viene sopperito dal capo della fabbrica, che può esserne compensato sulla sua quota della tassa pei poveri. Queste leggi furono poi con poca diversità estese ancora alle miniere di metalli o di carbone, ed alle fonderie di caratteri per le stamperie.

Le scuole, in tal modo sorte, arrivarono nel 1860 in Inghilterra e nel Principato di Galles a 115, con 17,000 alunni. Esse richiedono ancora grandi miglioramenti e molta cura per parte del Governo, che le ispeziona continuamente. Dove però si trovan buoni padroni sorgono scuole eccellenti. Io ne vidi una accanto alle miniere di Cambroc, presso Glascow, chiamata *Cambroc's works school*, o *mining school*, davvero eccellente. Costruita di pianta a spese dei proprietari di quelle miniere di ferro e di carbone, aveva sale spaziose, una corte, una casa eccellente pel maestro in capo, il quale era assistito da due apprendisti. Nel secondo piano v'era una scuola infantile diretta da una maestra. I figli di tutti i lavoranti la frequentavano dalla età di 3 a 12 anni. Se la memoria non m' inganna, in questa scuola v'erano tra maschi e femmine, compresa la scuola infantile, 200 alunni. Il maestro capo poteva guadagnare fino 150 sterline l'anno, oltre la casa, compreso però il sussidio del Governo.

XVI.

Scuole pei poveri.

Bisogna in Inghilterra distinguere quelli che chiamano *indipendent poors*, o sia operai che vivono del proprio lavoro, dai *paupers*, che sono propriamente quelli che noi chiamiamo poveri. Questi poveri si dividono in *out door* ed in *door paupers*, secondo che son fuori o dentro i ricoveri di mendicità, che si chiamano *Workhouses*. Quelli che non sono nel ricovero, qualche volta vengono sussidiati, qualche volta restano abbandonati. L'educazione di tutti questi *paupers* vien riconosciuto che appartiene allo Stato, ed anche essa si può dire che sia obbligatoria, nel modo che vedremo.

Nel 1861 le *Workhouses* dell'Inghilterra e del Principato di Galles avevano 44,608 tra bimbi e giovanetti, dei quali 8,356 erano figli naturali, 25,532 orfani o abbandonati. Vi erano 262,204 giovanetti poveri fuori degli ospizi, ed in gran parte assistiti, ai quali aggiungendone 30,000, forse, dispersi nei distretti dove non sono case di ricovero, si ha un totale di circa 336,312 fanciulli che ricadono sotto l'unica protezione dello Stato (1).

Quelli che si trovano nelle *Workhouses* ricevono istruzione nelle scuole che vi sono; ma ognuno che ha letto una descrizione di questi ricoveri, può bene immaginare che istruzione e che educazione vi si possa ricevere. Le signore inglesi, che li visitano così di frequente per opere di carità, ne hanno fatte descrizioni piene di vivacità e di affetto, che sono superiori a tutti i ragguagli ufficiali, a tutte le descrizioni dei più chiari uomini di lettere, perchè dettate solo dall'affetto e dalla compassione per quei miseri. Quell'aspetto uniforme di abbandono, di desolazione, che si osserva in quei bimbi; quel sentirsi sin dai primi anni considerati come cose; quel non sorridere mai per non aver mai a chi sorridere, soffoca i più nobili sentimenti del cuore umano, e dà luogo solamente alla inerzia, apparecchia alla colpa. Nella *Workhouse* non esiste più alcuna traccia della famiglia. Il marito, la moglie, il padre, il figlio vengono separati; eppure la povertà vi diviene ereditaria. Da più secoli si trovano sui libri di esse, segnati sempre i medesimi nomi di alcune famiglie che non ne uscirono mai. Eppure sono nomi di uomini e donne, che della fa-

(1) Oltre i rapporti pubblicati dal Governo, merita di essere letto un articolo del signor Reybaud nella *Revue des Deux Mondes*, 1° luglio 1863.

miglia non conobbero altro che la povertà ereditaria ed il ritornare di continuo a vivere sotto un ingrato tetto.

Che scuole sieno dunque queste delle *Workhouses* si può facilmente indovinare. L'istruzione è obbligatoria per 3 ore del giorno; i maestri sono generalmente assai cattivi, e quando pure fossero buoni, poco ne profitterebbero gli alunni, perchè la comunanza con gli altri poveri farebbe sempre perdere ogni guadagno ottenuto nelle sole tre ore di scuola. Fu proposto di dividere in quattro sezioni ognuna delle *Workhouses*, separando affatto i fanciulli, le donne, gli uomini, i vecchi, per liberare almeno i primi dalla trista compagnia; ma la proposta non venne poi messa in pratica.

Si fecero, invece, tentativi per migliorare i maestri, ma furono vani. Il guadagno è minore che nelle altre scuole, minore assai il credito che vi si ottiene. Si vollero educare o ridurre a maestri alcuni dei poveri più intelligenti, e non si venne a capo di nulla. Verso il 1846 il Parlamento votò la somma di 30,000 sterline, per sussidiare i maestri delle *Workhouses*, secondo la capacità ed il numero degli scolari; ma il massimo guadagno non passa ora le 65 sterline annue, che è la metà del massimo salario in altre scuole. I risultati restaron quindi sempre gli stessi. Uno di questi maestri scriveva: «Su 39 alunni che ho avuti, 2 furono condannati alla deportazione per dieci anni, 4 per quindici anni, 1 per venti, 12 furono imprigionati, 8 vennero ascritti fra i poveri, 7 al più furono utilmente impiegati, il resto si può dare per sospetto». Lo stesso avviene presso a poco nelle altre scuole delle *Workhouses*.

Nel 1841 si propose di fondare quelle che si chiamarono *District schools*, cioè scuole distrettuali sepa-

rate dalle *Workhouses*, e pagate dalle parrocchie che formano il distretto (1). Ma non essendosi provveduto al modo d'attuarle, nacquero mille gelosie fra le varie parrocchie, e non se ne poterono fondare più di sei, le quali hanno 2,682 alunni. Queste scuole raggiungono il loro scopo, massime quando gli alunni sono orfani, i parenti essendo quelli che più costantemente li corrompono, come provano molti fatti. Vi fu, non è molto, il caso singolare di un giovanetto di 14 anni, che uscito dalla scuola della *Workhouse*, vestito ed istruito, s'imbarcava per le Colonie, onde non cedere alle maligne istigazioni della madre. Questa andò sulla nave, e con accorte lusinghe lo faceva per una sola ora scendere a terra. Quell'ora bastò a rovinarlo per sempre. Ubbriacato, lo spogliava e vendeva i suoi abiti. Così lo serbava alla povertà ed al delitto.

Vedendo che non si riusciva a diffondere le scuole distrettuali, per le piccole gelosie delle parrocchie, si ricorse ad un'altra specie di scuole, dette *scuole separate*, fondate dalla unione volontaria d'alcune parrocchie ed a loro spese. Ve ne sono già 19, con 4,381 alunni, e riuscirono eccellenti. Qualche volta vi si dà una istruzione superiore anche a quella delle scuole pubbliche per i poveri indipendenti, i quali però non si degnano mai di frequentarle, perchè si terrebbero degradati dalla compagnia dei *paupers*. Sebbene sia molto difficile trovare i fondi per accrescere il numero di queste scuole, pure bisognerebbe fare ogni opera per riuscirvi, e le difficoltà non pare che sieno insuperabili. — Il numero delle *Workhouses*, infatti, è di 660; gli alunni che in esse frequentavano le scuole nel 1858 erano, secondo il rapporto dei R. Commis-

(1) Distretto qui s'intende di quelli, in cui è divisa l'Inghilterra per la tassa dei poveri.

sari, 34,955, il che darebbe una media di 53 alunni per *Workhouse*. A questi si aggiungano 262,204, che nel 1861 erano fuori delle *Workhouses*, ricevendo sussidio dalle *Unioni* di parrocchie, più altri 26,220, che ricevevano sussidi da parrocchie separate, o erano abbandonati, e si avranno in Inghilterra e nel Principato di Galles circa 288,424 figli di vedove povere, o illegittimi, o abbandonati, o che hanno i genitori nelle galere, i quali uniti ai 34,955 delle *Workhouses* dànno un totale di 323,379 (1). Ora, lasciando da un lato le scuole delle *Workhouses*, che non valgono a nulla, bisogna tenere conto delle *separate schools*, *district schools*, ed altre, come le *Ragged schools*, di cui parleremo più basso, e che sono tutte destinate a questi poveri. Dobbiamo anche notare che il Governo dà ai *Guardians* dei poveri, facoltà di promuovere con sussidi la istruzione di quelli che sono fra i 4 ed i 16 anni. Nel 1859 per questa via ne furono mandati a scuola 6,537 colla spesa di 1,828 sterline. Per queste ragioni si può dire con qualche probabilità che, oltre i 34,955 alunni delle *Workhouses*, i quali hanno una educazione così cattiva che li fa tornare alla *Workhouse*, quando non li manda in prigione; vi sono in Inghilterra 100,000 poveri senza alcuna istruzione. Un sedicesimo di questi 134,955 entra ogni anno nella popolazione adulta a moltiplicare il vagabondaggio e i delitti; è quindi urgente che lo Stato vi provveda. Ora, siccome fra tutti i mezzi tentati, solamente le *scuole separate* e le *scuole distrettuali* hanno dato qualche buon risultato, bisognerebbe quindi estenderle ed obbligare tutti i *paupers* a frequentarle. Essi sono un pericolo per la società, e l'istruzione obbligatoria in questo caso è da tutti consentita.

(1) Questa cifra è minore di quella più innanzi citata, la quale si riferisce ad un tempo posteriore

XVII.

Ragged schools (*Scuole pei cenciosi*).

Il numero dei poveri senza istruzione, sarebbe assai maggiore di quello che è, se i privati non fossero venuti in aiuto del Governo. Per i poveri *indipendenti* i privati aprirono le scuole, ed il Governo le sussidiava, la istruzione era libera. Per i *paupers*, invece, il Governo cominciava ad aprire le scuole nelle *Workhouses*, e vi rendeva l'istruzione obbligatoria; ma le scuole non bastarono, e allora i privati vennero in aiuto colle *Ragged schools*.

Sebbene di origine assai recente, esse sono già moltiplicate e suddivise in tanta e così grande varietà, che ora è ben difficile poter dire con precisione cosa sia veramente una *Ragged school*. In generale però, ovunque vengono raccolti vagabondi o abbandonati per insegnare ad essi leggere, scrivere, principii di religione, dando spesso una zuppa e qualche volta anche il vestire, ivi si può dire che vi sia una *Ragged school*. Se a queste cose si aggiunge un mestiere, allora la scuola si chiama più propriamente *Ragged and Industrial*, o semplicemente *Industrial school*. Se poi vi si raccolgono giovanetti che mostrano tendenza al delitto, o ne hanno già commessi; allora cominciano a mutare nome e carattere, e si chiamano *Refuges*, o anche *Reformatory schools*, o semplicemente *Reformatories*. Ma queste ultime ebbero una origine alquanto diversa, e presero un diverso sviluppo; onde per ora parleremo solo delle *Ragged schools* propriamente dette, e delle *Industrials*.

Nel 1858 vi erano in Inghilterra e nel Principato di Galles 192 *Ragged schools* diurne e non industriali,

con 20,909 alunni (10,308 maschi, 10,601 femmine). La media in ogni scuola era di 108 alunni. Vi erano anche 14 scuole serali pei cenciosi con 707 alunni (493 maschi, 214 femmine).

Nel 1854 si era già fondata un' associazione centrale per promuovere queste scuole, e dai suoi rapporti apparisce, che in Londra e nei sobborghi, dove è il massimo numero di queste scuole pei cenciosi, esse andarono moltiplicando, nel modo che può vedersi dalla tavola seguente (1).

	1860	1861
Case per scuole	170	176
Scuole domenicali	199	270
Alunni che frequentano . . .	22,300	25,260
Scuole diurne	146	151
Alunni	15,430	17,230
Scuole serali	200	215
Alunni	9,410	9,840

Il che dà un aumento, dal 1860 al 1861, di sei case in cui erano 28 scuole nuove, con un aumento di 2,950 alunni la domenica, più 2,200 tra il giorno e la sera. Sui libri di queste scuole si trovano 34,000 alunni; ma quelli che ci vanno realmente sono 27,000. Bisogna notare però che, sebbene queste scuole portino semplicemente il nome di *Ragged*, pure fra gli alunni qui sopra citati ve ne sono non meno di 3,780 che imparano mestieri, perchè in questi ultimi anni, tutte le *Ragged Schools* cercano di aggiungerli come cosa ancora più necessaria del leggere e scrivere, a distruggere il vagabondaggio.

(1) Queste notizie, cavate dal rapporto della Società per le *Ragged schools*, sono posteriori a quelle dei rapporti ufficiali del 1858 e 59, e tengono conto di molte scuole private che i Commissari del Governo lasciarono inosservate.

Nel 1860 la Società trovò impiego a 1,500 de'suoi alunni, nel 1861 a 1,800. Il numero di coloro che ricevettero premi, per essersi mantenuti in impiego più di 12 mesi senza accuse, fu nel 1861 di 1,215, numero che superava di 400 quelli del 1860, e di 600 quelli del 1859.

Fra i molti tentativi che fece questa associazione, per dar lavoro ai suoi alunni, bisogna annoverare quello d'aver formato nel tempo della prima Esposizione universale del 1857, una compagnia di lustrascarpe, divisa in brigate, che percorrono le vie principali di Londra. Essi erano nel 1860 giunti a 330 e guadagnarono 4,647 sterline.

Non appena queste scuole cominciarono a moltiplicarsi, sorgeva subito la quistione se il Governo dovesse o no sussidiarle. Esse davano istruzione a quella classe appunto, verso la quale il Governo ha riconosciuto l'obbligo d'una istruzione forzata e gratuita a spese dello Stato. Se non che si obbietta, che l'istruzione procede in queste scuole con molto disordine, che esse dànno un continuo incitamento a quei parenti svogliati e non curanti, i quali potrebbero e dovrebbero mandare i loro figli alle scuole pubbliche, e per risparmiare pochi soldi, li mandano, invece, alle *Ragged schools*, ove la cattiva compagnia li corrompe. «Se le scuole di cenciosi moltiplicassero troppo,» si diceva, «un bel giorno s'avrebbe una cattiva istruzione gratuita, sussidiata dallo Stato, e la morale educazione, che vale ben più della sola istruzione, ne soffrirebbe anche maggior danno». Il Governo è andato perciò assai a rilento nel sussidiarle. Fu considerato inoltre che ai vagabondi non basta il leggere e lo scrivere, bisogna insegnar loro un mestiere. E allora si disse: se le *Ragged schools* si riducono a *Ragged and industrials,* saranno più utili e serviranno

più facilmente pei soli vagabondi, giacchè il figlio del povero indipendente va altrove ad imparare con più precisione, un mestiere più difficile e lucroso. Per queste ragioni, nel 1857, il Governo decideva di sussidiare solo quelle scuole che erano ad un tempo *Ragged* ed *industrials*, ed esse cominciavano subito a moltiplicare. «In questo modo,» dicevano i promotori del sussidio dato con tali condizioni, «le *Ragged schools* saranno una istituzione transitoria, i loro alunni dovranno da un lato essere richiamati dalle scuole pubbliche, da un altro anderanno nelle scuole industriali»..Infatti, la *Ragged school* propriamente detta, dovrebbe, secondo molti, o trasformarsi o scomparire del tutto; ma essa è per ora di grande utilità, e certo durerà un pezzo. Fra i giovanetti vagabondi o abbandonati, che potrebbero essere obbligati ad andare nelle scuole industriali, e quelli che son figli d'operai che guadagnano la loro giornata, vi sarà sempre un numero mutabile d'alunni, che non son chiaramente nè dei primi nè dei secondi, che non possono essere forzati, secondo il presente sistema, e non forzati non andrebbero in una scuola a paga. Per questi la scuola dei cenciosi, che li accoglie comunque vengano vestiti, che li invita con la istruzione gratuita, con lo aiuto di cibo e di vesti, sarà sempre utile. Il Governo tuttavia è savio nell'andare a rilento a promettere aiuti, lasciando fare ai privati che, per ora, si adoperan moltissimo a migliorare queste scuole.

Dopo la legge del 1857 le scuole industriali moltiplicarono subito, ma anche esse per diverse vie. Vi furono scuole di cenciosi, che introdussero i mestieri per tutti gli alunni, altre per alcuni solamente, ed ebbero quindi solo una parte dei sussidi promessi. Alcune, piegandosi più fedelmente alle norme prescritte dal Governo, raccolgono solo alunni che non

abbiano più di 15 anni, riconosciuti come vagabondi o inclinati a rubare; dànno loro cibo e alloggio; insegnano leggere, scrivere, ecc., con qualche mestiere. Questi alunni generalmente dormono nella scuola, o in casa di persone incaricate di ciò dai direttori, e queste scuole si chiamano *Scuole dei cenciosi, industriali e certificate*, perchè ricevono un certificato dal Governo che può loro affidare la cura di giovanetti indicati come pericolosi dalla polizia. Le altre si chiamano industriali e non certificate, ed è difficile darne una statistica, perchè molte di esse sono fondate e mantenute solo da privati. Tuttavia possiam dire che, fra le scuole *industriali e non certificate*, quelle che ricevono aiuto dal Governo erano nel 1860 giunte al numero di 36 con 2,822 alunni, 1,647 maschi, 1,175 femmine. La loro rendita totale era di 21,541 sterline, la spesa 21,595. Nel 1859 ricevettero dal Governo 3,570 sterline, nel 1860 il sussidio fu diminuito a 2,122 sterline.

Le scuole industriali certificate erano in Inghilterra 18, cioè 11 in Londra o vicino, 2 in Liverpool, 2 in Bristol, 1 in Manchester, 1 in Newcastle sul Tyne, 1 in York. In tutto v'erano 1,193 giovanetti, 574 maschi, 619 femmine: 171 c'erano stati inviati dai magistrati. L'entrata era di 20,599 sterline, la spesa di 19,717. Nel 1859 il Governo aveva dato un sussidio di 4,264, nel 1860, invece, diede 2,938 sterline. Come si vede, anche queste scuole sono quasi affatto a carico dei privati.

Abbiamo quindi nell'Inghilterra e Principato di Galles (1858):

Scuole pei cenciosi		192
Scolari.	20,909	
Scuole industriali senza certificato, sussidiate		36

Alunni. 2,822
Scuole industriali certificate . . . 18
Alunni. 1,193

Noteremo in questo luogo, che le scuole industriali pei cenciosi procedono nella Scozia con maggiore ordine che in Inghilterra, perchè le leggi dànno ai magistrati facoltà più determinata d'inviarvi quei giovanetti che son sospetti di vagabondaggio, onde molti, conoscendo la legge, ci vanno volontariamente.

XVIII.

Case di correzione (*Reformatories*).

Dalle scuole industriali ai *Reformatories*, o sieno case di correzione, la distanza non è grande. Si supponga che tutti quelli che vi abitano sieno già condannati per qualche delitto più o meno grave, che non abbiano più di 16 anni, che vi siano mandati dai magistrati. Si supponga, inoltre, che lo stabilimento sia sotto la stretta ispezione ed ingerenza del Governo, il quale paghi la massima parte della spesa, e che niuno possa mai uscirne prima che sia spirato un certo termine legale; ed allora la scuola industriale si è mutata in casa di correzione, la *Ragged and Industrial School* è divenuta un *Reformatory*.

La riforma dei condannati, o, come li chiamano gl' Inglesi, *convicts* (convinti), è una delle quistioni di cui maggiormente si preoccupa tutto il regno unito della Gran Bretagna. Dopo aver provveduto all'istruzione popolare, con un sistema che lasciava da banda molti dei più poveri e più corrotti; dopo aver cercato ogni via per provvedere anche a questi che rimanevano senza istru-

zione, la riforma dei condannati è divenuta questione gravissima. Oggi l'America non vuol più riceverne, l'Australia ha minacciato di sollevarsi se si continua a mandargliene. L'Inghilterra, restata senza poter dare sfogo a quelle materie impure, ha calcolato che, non tenendo conto dell'Irlanda e della Scozia, ogni anno vi sono 8,000 individui che vanno ad accrescere la popolazione de'suoi vagabondi e colpevoli, e si è spaventata del crescente pericolo. Ora non si apre un giornale inglese, senza trovare articoli, discorsi, annunzi d'opuscoli e di volumi su questi *convicts*. Fra i giurati della Esposizione di Londra, io m'avvidi che tutte le nazioni civili si preoccupano quasi ugualmente d'una tal quistione. Molte riunioni si tennero, molte escursioni si fecero per visitare le migliori case di correzione. V'erano Francesi, Svedesi, Tedeschi, Belgi, Russi, i quali mostravano tutti uguale premura, uguale studio; v'era anche un Arabo venuto d'Algeri col suo abito nazionale, che mostrava grande intelligenza e gran desiderio di trasportare queste istituzioni nel suo paese. Con mio grande rincrescimento non vidi mai un solo Italiano; io stesso v'andava come un semplice curioso, non essendomi proposto di studiare questo soggetto, nè avendo in animo di spendervi il tempo necessario a compilare un ragguaglio minuto e preciso.

Quando si pensa che a Red-Hill, in Inghilterra, si è giunti a correggere il 70 per cento dei giovani condannati che vi son rinchiusi; quando si pensa che a Mettray, in Francia, si riesce a correggere l'89 per cento, e che sforzi prodigiosi si fanno ora per tutto, onde riuscire a correggere non solo i giovani di 15 o 16 anni, ma anche gli adulti; allora si capirà quanto sia colpevole la nostra trascuraggine e indifferenza. Noi avremo fra poco delle grandi città industriali, noi abbiamo già grandi masse di popolazione abbandonata

ed abbrutita. Che cosa facciamo per esse? Nulla. Non si creda che basti una circolare del ministro dell'Interno, che ordini di raccogliere qualche centinaio di vagabondi in uno o due ospizi, dove forse ne usciranno ancora più guasti e corrotti. Si tratta di spendervi molte cure, consumarvi molti danari e neppure basta. Bisogna conoscere quello che fanno le nazioni più civili; bisogna trovar degli uomini che vogliano consumare la loro vita a render feconde queste istituzioni nelle quali, se non entra la carità, il vizio non ne esce, ma vi si accumula. Nè v'è cosa che tanto provi la civiltà d'una nazione, quanto le cure che i privati ed il Governo spendono a questo fine.

Un giorno traversavo una campagna inglese, per visitare una di queste case di correzione. Ero sull'imperiale d'una diligenza, e pioveva dirottamente. Un Belga, che mi era accanto, accortosi che io era italiano, avvolgendosi nel suo tabarro, mi diceva: « La vostra Toscana è un paese molto civile. Essa ha tentato di riformare i condannati adulti, ed è la sola che lo abbia fatto con qualche successo. Questa è oggi una delle più gravi quistioni sociali ». Io accettai di buon grado il complimento; ma in quel punto andavo, invece, pensando alla nostra generale miseria, nè la gentilezza del Belga potè distogliermi da' miei pensieri. Mi vennero alla mente le centinaia d'istituzioni di beneficenza che aveva la sola repubblica di Firenze, e il nostro passato mi faceva arrossire del nostro presente. È un fatto, però, che in Firenze v'è un'associazione che visita i condannati nel carcere penitenziario per correggerli, e quando ne escono, cerca ad essi impiego e li sorveglia. La istituzione è utilissima, santo lo scopo, e benemeriti i cittadini che la promossero. Ma ora l'Italia non deve più contentarsi di questi piccoli saggi; deve ricordarsi che ha 24 mi-

lioni di abitanti, e che le sue istituzioni debbono essere proporzionate alla sua popolazione.

L'Inghilterra, dopo aver provveduto largamente ai giovani condannati, pensa ora agli adulti. Dopo un gran discutere, dopo un grande sperimentare, sembra che prevalga quello che chiamano sistema irlandese, perchè, provato in quell'isola, è il solo che abbia dato già sicuri risultati. Nella prigione si spendono quelle migliori cure che ha suggerite l'esperienza; ma la novità è in questo, che la condanna vien divisa in due periodi. Nel primo il condannato non può uscir di prigione, nel secondo ha un biglietto di permesso, *ticket of leave*, e allora può uscire dalla prigione per lavorare, e più tardi gode quasi di una piena libertà. In questo secondo periodo, egli rimane sotto una continua sorveglianza, ed al suo più lieve trascorso gli vien tolto il biglietto, per chiuderlo di nuovo in prigione. Questo, che si chima *ticket of leave system*, o anche sistema irlandese, è ancora ai suoi primi passi in Inghilterra, nè io posso far altro che invitare i lettori a guardare i giornali e le riviste inglesi, ove troveranno continue discussioni, lavori eccellenti su questo soggetto. Ma quanto ai giovani delinquenti, la cosa è già fatta e riuscita mirabilmente in molti luoghi. Ne accennerò qualche cosa.

I primi tentativi furono fatti da Pestalozzi e Fallenberg, in quelle che si chiamarono *colonies agricoles*. Più tardi, nel 1788, fu fondata in Londra la Società filantropicada Roberto Young, e servì d'esempio alle altre società fondate in Germania. Ivi, innanzi tutto, bisogna nominare gli sforzi generosi e l'opera di un privato. Il conte Von der Recke fondò una casa di correzione a Dusselthal Abbey, nel 1816, cioè quando le grandi guerre della rivoluzione e dell'impero cominciavano appena a lasciare tranquilla la società trava-

gliata, stanca e conquassata. Lo scopo di questa fondazione non era in verità di ricevere i condannati, ma piuttosto i vagabondi e gli abbandonati, in allora assai cresciuti. Molti furono i danari e le cure spese da questo privato, che merita la riconoscenza universale. Egli sostenne col suo patrimonio tutta la spesa, e studiò alacremente ogni mezzo per infondere l'abito e l' amore del lavoro in tutti quelli che raccoglieva.

Ben presto sorsero in tutta la Germania, e specialmente in Prussia, molte case simili a quella fondata dal conte Von der Recke, sostenute a spese di privati o dei Governi. Fra tutte, acquistò maggiore riputazione quella fondata presso Amburgo, col nome di *Raue Haus*, nel 1833. Iniziata anch'essa dalla carità privata, incominciava con tre soli giovanetti. In poche settimane i tre erano saliti a 14, che avevano fra i 5 e 18 anni, fra i quali uno di soli 12 anni aveva già commesso 93 rubamenti. Più tardi si giunse a 30, che furono divisi in gruppi di 12 o 15, sotto la direzione di maestri educati espressamente a questo ufficio. Quello che è conosciuto sotto il nome di sistema germanico, consiste appunto in questa divisione per gruppi o famiglie, sotto la sorveglianza d'un candidato agli ordini religiosi, aiutato da quattro o cinque *fratelli*, che son come apprendisti all'ufficio di maestri in questi istituti; essi sogliono essere giovani di 20 a 30 anni, di condizione meccanici o artigiani che, dopo tre o quattro anni di pratica, acquistano ufficio definitivo. Si ottengono così due vantaggi d'importanza massima in queste istituzioni. Il primo è quello di dividere i condannati in piccoli gruppi, e tenerli, più che è possibile, in rapporto coi capi dello stabilimento; il secondo di educare maestri con le cognizioni pratiche necessarie al loro ufficio. La *Raue Haus*, che anche in ciò si acquistò riputazione, ne ha educati molti che poi trovarono

impiego negli asili, negli ospizi, negli istituti di carità. Una volta tra le altre, sei di essi furono invitati dal Governo di Wurtemberg ad entrare nelle galere, coll'abito di galeotti, con una *missione intima*, secondo la frase tedesca. Entrando sotto le mentite spoglie di condannati, poterono più facilmente mettersi in relazione con quelli che tali eran di fatto, e riuscirono assai bene nell'intento di migliorarli.

Un giorno la *Raue Haus* fu visitata dal signor Metz il quale aveva intrapreso col signor Faucher un viaggio nella Germania, per visitare queste istituzioni. Il signor Faucher, mutato pensiero, si ritirava; il signor Metz, continuando, tornava in Francia dopo aver visitato la *Raue Haus*, con la ferma risoluzione di fondar nel suo paese qualche cosa di simile. E siccome quando si ha una fede, s'infonde ancora negli altri, così il Metz trovò nel Visconte di Courteilles un generoso che gli offrì una gran parte del proprio patrimonio, per fargli eseguire il suo progetto.

L'anno 1840 la più celebre *Colonia* che si conosca in Europa, era già fondata a Mettray, e cominciava a ricevere *coloni*. Nel 1858 ne aveva 631, oltre una scuola per formare maestri. Il successo ottenuto fu tale, che dietro l'esempio dato a Mettray, erano già nel 1853 sorte in Francia 35 simili istituzioni private, e 17 governative, ed il numero totale dei *coloni* era salito a 6,443.

Nell'iniziare la sua colonia, il signor Metz abbandonò sin dal principio il sistema seguito da molti in Olanda e nel Belgio, che le fondano in luoghi incolti e li fanno coltivare dai coloni. Questo è un lavoro ingratissimo, che disgusta grandemente coloro che vi sono condannati; e lo scopo principale che si proponeva il signor Metz era, invece, studiare il modo di indurli ad amare il lavoro. « Per meritare d'esser

condannati in questo luogo, » gli disse uno dei coloni del Belgio, « bisognerebbe avere ammazzato il padre e la madre; qui non v'ha filo di erba, che non costi una goccia di sudore ». Egli profittò della ricevuta lezione, ed il suo sistema è una ingegnosa combinazione che, mettendo in gioco l'amor proprio e la vanità, ridesta il sentimento della coscienza morale.

Tutta la colonia di Mettray è ordinata militarmente, come un reggimento, co'suoi caporali, sergenti, capitani e colonnelli. La disciplina, i premi, le pene sono ordinate con leggi militari. È divisa poi in 13 famiglie, che abitano case separate, di due piani ognuna; al terreno son le botteghe da lavoro pei vari mestieri. Ogni famiglia è di 50 giovanetti, due dei quali hanno titolo di *frères aînés*, e portano al braccio una lista di scarlatto. Essi vengono scelti ogni tre mesi, sopra una nota di tutti coloro che nella famiglia non furon puniti, ed aiutano i capi a mantenere la disciplina. Quella nota poi, quando è numerosa, riesce ad onore di tutta la famiglia, e viene sempre esposta nelle classi, durante i tre mesi. Ogni volta che uno di quelli che vi sono segnati cade in pena, subito ne viene cancellato. Quando l'intera famiglia è messa sulla nota; allora una bandiera sulla casa che abitano, lo annunzia a tutta la colonia; ma non appena uno di essi cade in pena, la bandiera è tolta, e parte del disonore ricade su tutti. Questa combinazione del sentimento comune con l'individuale, porta eccellenti risultati. Qualche volta la famiglia domanda l'espulsione del peggiore de'suoi membri, perchè le impedisce di raggiungere i primi onori. Una volta costrinsero un tale che aveva ricevuto il premio d'un libro, a restituirlo non appena cadde in pena. Un'altra volta tutta la colonia si privò d'un desinare, per soccorrere così i danneggiati d'una grande inondazione avvenuta a Lione. Un solo non seppe resistere

alla fame, e i compagni lo punirono, sedendogli accanto mentre desinava.

Si è osservato che questa grande importanza data alla emulazione può avere i suoi pericoli. Se un giovanetto si è migliorato, meno per un mutamento avvenuto nella propria coscienza, che per uno stimolo continuo de'suoi compagni, che sarà di lui, quando tornato a vivere nella società, troverà compagni che lo stimoleranno solo al male? Ma anche a questo s'è cercato provvedere, con un sistema di sorveglianza sull'alunno, continuato per alcuni anni dopo che egli è uscito dalla colonia.

Dopo esser restati quattro anni nella colonia, questi giovanetti vengono impiegati nelle officine o nelle fattorie, dove sono assai ricercati. Si trova poi un qualche gentiluomo del vicinato, che gli faccia da patrono. Se fino all'età di 20 anni esso non ricade, riceve dalla colonia un anello, con un motto che lo incoraggi al bene. Se ricade prima dei 20 anni, può essere ripigliato nella colonia o rimandato alla prigione donde fu preso. Dopo i 20 anni, la colonia non li riceve più. Si considera troppo difficile riformarli, quando già sono uomini fatti.

Come una visita del signor Metz alla *Raue Haus* fece sorgere la colonia di Mettray, così una visita d'alcuni Inglesi a Mettray fece sorgere il *Reformatory* di Red-Hill, che è divenuto il Mettray dell' Inghilterra. Le scuole dei cenciosi, le scuole industriali, le scuole distrettuali erano quasi esclusivamente destinate a prevenire i delitti; si voleva ora qualche cosa che servisse a reprimerli, a togliere la facilità di ricadervi. La *Philantropic Society*, fondata nel 1788, fece molti tentativi che non ottennero grande successo. Finalmente il rev. Sydney Turner, cappellano della principale istituzione fondata dalla Società ed il sig. Paynter an-

darono a Mettray. Questa visita fu cagione d'un grande miglioramento nella loro casa di correzione, che fu ben presto trasferita da Londra a Red-Hill presso Reigate, paesetto poco distante dalla capitale. Ora la colonia agricola di Red-Hill è la più fiorente che vi sia in Inghilterra, contiene 250 coloni, divisi in sei case sparse sopra una vasta estensione di terreno, che essi coltivano. Alcuni lavorano la terra; altri accudiscono alle bestie che vi sono in gran numero e d'ogni qualità; altri si dànno al mestiere del sarto, del calzolaio, ecc., e lavorano per la colonia e per fuori. Ogni casa contiene da 40 a 50 coloni. Ma qui non v'è nè quell' ordine militare, nè quella continua emulazione, che si osserva a Mettray. Invece, si dà a coloro che lavorano una parte del guadagno; questo metodo ridesta grande energia fra quei coloni, e i direttori di Red-Hill se ne dichiarano assai soddisfatti. Vi sono scuole per leggere, scrivere, computare, geografia, ecc.; v'è un ministro religioso, a cui è affidata l'educazione religiosa. Qui, come in tutte le istituzioni simili, v'è una carcere dove il colono può essere rinchiuso; se ricade più volte, è messo fuori della colonia. Se invece giunge con buon successo, come avviene assai spesso, al termine prescritto; allora è inviato nel Canadà, nell'Australia o in altri possedimenti dell'Inghilterra. Ivi si fa in modo di trovargli lavoro, e viene affidato alle cure di qualche benevolo che lo sorvegli. Si tien con essi una corrispondenza per qualche anno, e viene ordinata in modo da potere aver sott'occhio la storia della loro vita. Ciò serve ad aiutarli con buoni consigli e con l'opera, e serve anche a dare esperienza ai direttori della colonia, ed a suggerire miglioramenti. Io lessi con molto interesse alcune di queste lettere, che venivano messe sotto l'occhio del forestiero.

Avrò forse altrove occasione d'accennare qualche altra cosa su questa colonia che visitai. Per ora biso-

gna che venga a dare qualche notizia sui *Reformatories* in generale.

Essi sono fondati da privati, ma il Governo sostiene la maggior parte della spesa e dà ad essi un certificato che li rende quasi governativi. Li sottopone a certe norme; li fa ispezionare dagl'Ispettori delle prigioni; può mandarvi dalle prigioni condannati che non abbiano passata l'età di 16 anni. I parenti hanno diritto di preferire un *Reformatory* ad un altro; ma quando essi non sono poverissimi, vengono costretti a pagare una parte della spesa necessaria a mantenervi i loro figli.

Nel 1860 v'erano in Inghilterra e Principato di Galles 47 *Reformatories*, distribuiti così:

In Inghilterra

per maschi	35
per femmine	10
per maschi e femmine.	1

Nel Principato di Galles

per maschi	1
	47

Nel 31 dicembre 1859 vi erano 2,594 tra maschi e femmine, così distribuiti:

Maschi —	protestanti . . .	1,622	2,120
»	cattolici	498	
Femmine —	protestanti . .	311	474
»	cattoliche . . .	163	
	Totale . .		2,594

La somma spesa in tutto l'anno 1858 fu di 72,893 sterline, 10 sc., 10 p. L'entrata di 74,361 sterline, 1 sc., 9 p., era raccolta come si vede nella tavola seguente:

Dal tesoro dello Stato	51,681.	6.	0.
Dai parenti per mezzo degl'Ispettori	1,603.	19.	11.
Sottoscrizioni, legati, ecc. . .	16,168.	19.	9.
Contribuzione dei borghi e contee	2,601.	19.	8.
Paghe di quelli che vengono volontariamente	1,267.	19.	8.
Entrate diverse	1,036.	18.	11.

E qui è da notare che le contribuzioni dei parenti sono andate assai rapidamente crescendo. Ora sono giunte sino a 2,000 lire sterline.

Negli anni 1858 e 1859 esse andarono crescendo di tre in tre mesi, nel modo che segue:

Fino al marzo	1858 —	194.	7.	7.
» giugno	1858 —	224.	4.	7.
» settembre	1858 —	366.	19.	2.
» dicembre	1858 —	368.	5.	4.
In tutto l'anno	1858 —	1,153.	16.	8.
Fino al marzo	1859 —	388.	9.	10.
» giugno	1859 —	431.	0.	10.
» settembre	1859 —	429.	7.	3.
» dicembre	1859 —	468.	7.	1.
In tutto l'anno	1859 —	1,717.	5.	0.

Il prezzo pel mantenimento dei maschi varia da 27 sterline, 13 sc., a 12 st., 19 sc., 9 p.; la media è 19 st., 5 sc., 7 p. Per le femmine la media è invece 15 st., 6 sc., 10 p., fra il massimo di 20 st., 13 sc., 3 p.

e il minimo di 10 st. La media pel cibo in ogni settimana è di 2 sc., 6 $^1/_2$ p. pei maschi, 2 sc. 6 p. per le femmine. Il prezzo pel vestire varia da 3 sc., 1 p. a 1 sc., 10 p. la settimana pei maschi, e da 1 sc., 8 p. a 4 p. per le femmine.

Quanto ai risultati ottenuti in queste istituzioni, diremo che nel 1858 erano usciti da esse 637 alunni, di cui 575 maschi e 62 femmine. Dei primi ricaddero in colpa 71, cioè 1 in 8; delle seconde 11, cioè fra $^1/_5$ ed $^1/_6$.

XIX.

Alcune osservazioni generali.

Qui io posso dire di aver messo termine a tutto ciò che riguarda l'istruzione elementare in Inghilterra. Rimarrebbe solo a dir qualche cosa d'alcune scuole mantenute dallo Stato, come è la scuola di Greenwich, e come sono tutte le scuole reggimentali e navali. Ma ho creduto che esse escon fuori dello scopo del mio lavoro. Esse sono sotto la dipendenza del Ministero della guerra, e l'esercito inglese è ordinato troppo diversamente dal nostro, perchè da queste notizie potessimo cavarne alcun profitto. Gl'Inglesi, fra le altre cose, hanno soldati ammogliati che si portan dietro le loro famiglie; e il Governo deve, in qualche modo, promuovere l'istruzione non solo del soldato, ma anche de'suoi figli.

Invece di fermarmi a fare alcuna considerazione su queste scuole, io pregherò il lettore di volgere un momento indietro il suo sguardo, e di raccogliere le sue idee. Egli vedrà che questo popolo inglese il quale non vuole sistemi, non vuole istruzione dello Stato, non vuole pagar tasse che servano a sostenere nelle scuole

una religione piuttosto che un' altra, un sistema d'insegnamento piuttosto che un altro; questo popolo non ha voluto che il Governo aprisse a sue spese neppure una sola scuola normale, e s'è ingolfato invece in un caos di scuole molteplici e diverse, da cui non si sapeva come sarebbe uscito. Queste scuole sorgevano e andavano innanzi, come i dieci o venti *omnibus* e carrozze che s'incontrano nelle vie della *city*, quando ogni cosa sembra andare in fascio, fino a che non comparisce il *policeman*, che fa ad ognuno trovare la propria strada. Allora voi non potete dire, se sia stato maggiore l'ordine o il disordine che avete osservato; e lo stesso pare che sia avvenuto nelle scuole.

I privati non vogliono che il Governo se ne mescoli. Ebbene facciano. Cominciano prima le sottoscrizioni e le scuole domenicali; poi crescono le sottoscrizioni e s'aprono le scuole diurne. Il Governo le incoraggia, promette sussidi; ma nel darli, esige l'adempimento di certe condizioni, e così comincia ad ordinare e dirigere. Crescono i sussidi e crescono le esigenze del Governo, e finalmente i privati fan tutto, ma tutto è diretto dal Governo. Le scuole normali non son sue; mà pure son tutte nelle sue mani, e l'istruzione elementare è ordinata in tutta l'Inghilterra. Paga il Governo, ma dopo essersi accertato dei risultati; pagano i privati, ma si dicono padroni della scuola, e l'amano come opera loro. Il popolo la frequenta, ma paga anch'esso; e mentre viene da tutti aiutato, ha l'orgoglio di chiamarsi *povero indipendente*, perchè non accetta istruzione gratuita, e paga la tassa scolastica. Sembra così che quella emulazione, la quale fra noi si trova spesso nel non voler pagare, negl'Inglesi trovisi, invece, nel fare a chi sia pronto a maggiori sacrifizi per la istruzione generale del paese.

Nel medesimo modo sorsero le scuole infantili che apparecchiano alla scuola diurna, e le scuole serali che vi dànno compimento. Le istituzioni dei meccanici, e i *clubs* degli operai, mantenuti esclusivamente col denaro privato, vengono finalmente a dare ricreazione e nuova istruzione a chi ha già ricevuto tutto l'insegnamento elementare. Ed ancora nei *clubs*, l'operaio, assistito sul principio dai ricchi, si adopera e riesce coi suoi propri danari ad alimentare una istituzione che vuol dire sua, ed ama come opera e proprietà sua. E fin qui tutto è libero: l'istruzione obbligatoria vien condannata come contraria al principio sacrosanto della libertà individuale; l'operaio inglese deve andare a scuola, non perchè minacciato, ma perchè onesto, libero e intelligente.

Ma i poveri che non posson pagare, gli orfani, gli abbandonati, i vagabondi, i colpevoli? Ebbene essi avranno l'istruzione gratuita, saranno invitati, soccorsi, pregati, minacciati; e finalmente, ma solo quando nessun altro mezzo riesce, saranno forzati. E prima di tutto, quei ricchi proprietari di miniere che invitano il fanciullo con grossi guadagni sin dall'età di 7 anni, e così lo tolgono dalla scuola, dovranno aprirne una accanto alla loro miniera ed istruirli. I poveri che sono raccolti negli ospizi, vi troveranno una scuola pei loro figli. Quelli che ricevono un sussidio fuori dell'ospizio, lo avranno solo a condizione di mandare a scuola i figli. Se vi sono bimbi o giovanetti che restano abbandonati per le vie, perchè orfani o figli di genitori viziosi, ecco le *Ragged* e le *Industrial schools* che li invitano, che li persuadono, che dànno loro cibo e qualche volta vestito. Se ciò non basta, non appena essi diventano sospetti o colpevoli, il Governo li pone nelle *Industrial schools*, o nei *Reformatories.* Coloro che mettono a pericolo l'altrui libertà

non hanno diritto a godere pienamente la propria. L'istruzione obbligatoria vien sotto varie forme; ma vien solo quando si è certi d'aver tentato invano tutte le altre vie.

Che stupendo sistema! potrebbe ora esclamare qualcuno. Chi lo ha creato? Chi ha avuto l'accortezza di nascondere tanto ordine, sotto l'ingannevole apparenza di tanto disordine? Nessuno. L'ordine è nato da sè. La grande accortezza è stata di secondare la forza delle cose, di lasciar fare alla natura. L'Inghilterra profitterà in molte cose delle esperienze già fatte sul continente, e spesso dovrà imitarci. Ma il suo sistema d'istruzione non perderà mai il carattere nazionale; è nato e procede come l'istituzione del giurì, come la costituzione inglese. A chi le chiedesse il nome dell'autore d'una qualunque delle sue istituzioni, essa potrebbe rispondere, come l'architetto del suo tempio di San Paolo a chi gli chiede dove è il suo monumento: volgiti intorno e lo vedrai. È lo spirito di tutto il popolo, di tutta la nazione che ha creato il giurì, la costituzione e le scuole inglesi. Esse sono ammirabili, appunto perchè sono una creazione impersonale. L'ordine, l'armonia delle parti sono in esse affatto nascoste; ma tanto più stupende come l'armonia, l'ordine e l'unità, che si ammirano in un filo d'erba che sorge nei campi.

XX.

Lasciti e dotazioni fatte dalla carità privata.

Intorno a questo soggetto, noi dobbiamo far solo qualche breve osservazione, perchè, sebbene si connetta a molte questioni di pubblica istruzione, pure esso è in gran parte estraneo al nostro presente lavoro.

Tutti quelli che gl' Inglesi chiamano *charitable endowments*, o sieno fondi lasciati dalla carità privata a promuovere la istruzione, davano l'anno 1837, in Inghilterra e nel Principato di Galles, una rendita di 312,544 sterline, che ora, pel cresciuto valore della proprietà, si ritiene aumentata di un quinto.

Circa la metà di queste rendite è destinata a quelle che si chiamano *Grammar schools*, e che oggi restano nelle condizioni medesime in cui le lasciarono i loro fondatori, quando non sono anche peggiorate. Sotto la mentita scusa di voler rispettare letteralmente la volontà dei testatori, insegnano tuttavia solo greco e latino, sempre al medesimo numero d'alunni. Nè è raro il caso di vederle quasi divenute proprietà d'un vecchio rimbambito o ignorante, il quale si gode la ricca pensione, affidando con piccola paga ad un prete del villaggio la direzione della scuola.

Queste scuole, come tutte le istituzioni inglesi che non sono mantenute coi danari dello Stato, vengono considerate come enti morali indipendenti dal Governo, a cui negano ogni qualunque autorità d' ingerirsi nei loro affari. Il Parlamento usò d'una grande longanimità nel rispettare queste pretensioni, divenute quasi una tradizione fatta inviolabile dal tempo. Ma gli abusi e i disordini giunsero a tale, che bisognò finalmente discutere e provvedere. « I morti », si disse allora, « non debbono avere il diritto di amministrare eternamente le proprietà destinate ai vivi. Non si deve riconoscere in alcun privato cittadino il diritto di formulare statuti, fondare istituzioni eternamente inalterabili, in mezzo ad una società che va continuamente mutandosi ». — Contro questi principii però protestavano, non solo le *Grammar schools*, ma le università di Oxford e Cambridge, i collegi di Eton, ecc. Ma essi avevano un'assai trista causa alle mani. Per difendersi,

dovevano appoggiarsi alla volontà dei testatori, ed era quella appunto che più patentemente avevano violata. Infatti queste scuole, fondate in origine per promuovere quasi esclusivamente l'educazione del clero cattolico, servivano ora a promuovere invece l'istruzione del clero protestante. Nè per questo e' sapevano addurre altra scusa, fuori che il mutamento di religione avvenuto in quasi tutto il paese. Ma se in un punto così capitale s'era potuto violare la volontà dei testatori, che diritto vi era a dichiararla inviolabile, solamente quando si trattava di un personale tornaconto?— « È egli onesto », si disse alle *Grammar schools*, « ostinarsi a dare istruzione gratuita solo a dieci alunni, perchè quei fondi che oggi basterebbero a cento, bastavano nel medio-evo solo a dieci? È egli ragionevole limitarsi solo al greco e latino, perchè fra questi limiti restringevasi nel medio-evo la coltura generale? Se voi promovete la religione protestante, invece della cattolica, volendo supporre che anche i fondatori delle *Grammar schools* sarebbero divenuti protestanti; non è egli lecito supporre che essi avrebbero del pari avuto il buon senso di secondare la civiltà progredita e i tempi mutati? » Dopo queste discussioni, venne riconosciuto il diritto, anzi il dovere nello Stato, di fare in maniera che le pubbliche scuole non si trovassero in contraddizione colla coltura del secolo e del paese cui dovevano giovare.

Dopo una lunga e difficile lotta, non solo le *Grammar schools;* ma le scuole di Eton, Harrow, ed anche le università di Oxford e Cambridge, che avevano assai fieramente sostenuta la propria indipendenza, dovettero finalmente piegare il capo, ed accettar le riforme imposte. Esse per ora son poca cosa, è vero; ma costituiscono un nuovo precedente, che sarà cagione, ben presto, di altre riforme, che già si vanno apparec-

chiando. La pubblica opinione le seconda, ed ogni anno nuove statistiche e nuove Commissioni parlamentari mettono in luce abusi celati per secoli, tanto nell'amministrazione dei lasciti destinati a fondare scuole, come in altri moltissimi destinati alle opere di beneficenza. Citeremo alcuni esempi, perchè servano a provare come, anche nei paesi più civili, la privata avidità speculi a danno del pubblico bene.

A Coventry v'erano lasciti per fondare scuole elementari e *Grammar schools*, i quali davano nel 1837 una rendita di 2,803 sterline, rendita che, al pari delle altre, era nel 1860 cresciuta di un quinto. A ciò si aggiungeva un capitale di 22,000 sterline, ed un altro che dava la rendita di 1,100 sterline. E tutto ciò bastava solo alla educazione ed istruzione di 350 fra bimbi e giovanetti. Una di queste scuole con la rendita di 1,660 lire sterline educava appena 52 fanciulli.

Se poi si riguardano ancora quei lasciti, fatti con uno scopo indeterminato di beneficenza, si troverà che molti riescono o inutili affatto, o anche dannosi. Fra i primi possiamo mettere tutti quelli che dànno sussidi molto numerosi; ma così piccoli, che non possono avere alcuno scopo utile. Ve ne sono 13,331 che dànno un sussidio di sole 5 lire annue ognuno; 4,641 che non arrivano a 10 sterline l'anno, e 3,908 che non arrivano a 20. Ove questi fondi si riunissero tutti insieme, con altri molti che vanno ugualmente dispersi, si potrebbero con più vera beneficenza adoperare in pro'della istruzione elementare.

Nè riescono più utili quei lasciti che ascendono a somme maggiori, ma hanno del pari uno scopo indeterminato. Possiamo, per dare un altro esempio, citare la distribuzione che facevasi in Canterbury, d'uno dei più ricchi lasciti, conosciuto sotto il nome di *Lo-*

vejoy's Charity. Esso veniva nel 1860 diviso in sussidi a 500 persone, di cui:

1 provato colpevole di delitti comuni;
4 avevano la direzione di bordelli;
18 eran dati all' ubbriachezza;
17 erano riconosciuti per gente di mal affare;
54 impiegati in lucrosi uffici;
58 solamente eran provati poveri meritevoli del sussidio.

Degli altri non si aveva alcun ragguaglio esatto. Così è avvenuto che in alcuni paesi, dove il valore della proprietà è cresciuto assai, e i fondi lasciati ai poveri sono molti, accorrono oziosi da ogni parte del Regno Unito, e la carità si è trasformata in un incoraggiamento al vagabondaggio e all'ozio, di cui quei paesi sono divenuti centro.

I lasciti destinati a sussidio dei poveri in generale, senza scopo determinato, avevano per l' Inghilterra e Principato di Galles, negli anni 1818-37, una rendita di 101,113 lire sterline, cui si potrebbero aggiungere forse anche 11,661 lire destinate a sussidio di coloro che non sono aiutati dalla tassa sui poveri. I lasciti destinati alle scuole ascendono alla rendita di 312,544 lire. E tutti questi fondi si ritiene che dal 37 in poi abbiano accresciuto di un quinto il loro valore.

È opinione di molti, che l' unico mezzo di rendere utili davvero quei fondi che son destinati a sussidio indeterminato dei poveri, sia il rivolgerli tutti alla istruzione popolare, come la sola efficace beneficenza cui possano servire. Bisognerebbe poi che l'amministrazione di questi fondi, e di quelli che già sono destinati all'insegnamento, venisse trasferita nelle mani del *Comitato sulla educazione.* La Commissione di beneficenza, che ora li amministra tutti, non ha cono-

scenza di scuole, non ha Ispettori da provvedere al loro buono andamento. Il che è non piccola cagione dei molti disordini che si lamentano.

Io mi sono fermato a notare questi fatti e queste opinioni sostenute da molti, e assai energicamente anche dai RR. Commissari; perchè è bene che siano conosciute in Italia, dove non poche somme lasciate dai privati a sussidiare i poveri, o a promuovere la istruzione, vanno disperse. E per non allontanarmi dalla pubblica istruzione, citerò i molti e ricchi collegi annessi alla università di Bologna, i quali, mentre potrebbero riuscire d'utile grandissimo alla pubblica istruzione, e di non piccolo decoro ad una delle più illustri città italiane, sono, invece, affatto inutili, servendo quasi unicamente a dare alloggio e pensione a chi dovrebbe dirigere alunni che da secoli non sono più venuti. Il Governo non dovrebbe esitare a riordinare l'amministrazione di queste rendite che sono del pubblico; dovrebbe arditamente porre le mani in questi collegi, e coll'autorità del Parlamento rifarne gli statuti, per modo che servissero di nuovo allo scopo cui furono destinati. Ma per riuscire a ciò, bisognerebbe innanzi tutto che il ministro della pubblica istruzione non li lasciasse cadere, sotto il titolo di *opere di beneficenza*, nelle mani del ministro dell'interno. L'esperienza nostra, convalidata da quella già fatta dagl'Inglesi, dovrebbe persuaderci le medesime conclusioni.

E qui non sarà necessario che mi fermi a dichiarare come son lontano dal volermi qui occupare delle opere di beneficenza in generale, le quali sono estranee al nostro lavoro, ed hanno nell'Inghilterra una vastissima estensione. La sola città di Londra, nel 1862, aveva 640 istituzioni di carità con una rendita totale di 2,441,967 sterline, di cui 1,600,594

raccolte da private sottoscrizioni, il resto da lasciti. Ma di ciò non dobbiamo più oltre occuparci.

XXI.

Le ultime riforme della istruzione elementare.

Sebbene vi sia ancora qualche considerazione, che dobbiamo fare in particolare sopra alcune materie che s'insegnano nelle scuole elementari, l'ordine logico ci porta ora a concludere quello che è più propriamente il soggetto di questa relazione intorno alla istruzione elementare in Inghilterra.

Il sistema, che noi abbiamo esaminato, si è andato continuamente trasformando. Incominciato come un temperamento provvisorio, ha messo così profonde radici nel paese, che il togliernelo sarebbe impossibile. « A noi è avvenuto », diceva il sig. Lowe nella Camera dei Comuni, « come ad un mio conoscente, che andò a far visita ad un amico, e restò in sua casa per quarant'anni ». — Se non che, il sistema di cui parliamo, essendo andato innanzi senza idea prestabilita, e sempre a forza di ripieghi, ne è avvenuto che si è complicato per modo, che se non si può distruggere, è indispensabile modificarlo essenzialmente. « Noi possiamo », diceva lo stesso signor Lowe, « fare quanti sforzi noi vogliamo, per mantenere in vita questo sistema; ma esso è inevitabilmente destinato a morire ».

Le accuse, di cui abbiamo già accennate alcune, si riducevano principalmente a queste: i sussidi del Governo aiutano un numero assai ristretto di scuole, e mentre soccorrono i meno bisognosi, abbandonano i più poveri. Tuttavia, neppure nelle scuole sussidiate, la istruzione elementare trovasi in condizioni soddi-

sfacenti. Infatti, in Inghilterra e nel Principato di Galles vi sono 2,200,000 giovanetti in età d'andare a scuola, ed il Governo sussidia l'istruzione di soli 226,000, e di questi soli 230,000 ricevono un'istruzione soddisfacente.

Ora, siccome è assai naturale che, continuando il Governo a sussidiare le scuole, dovranno le sottoscrizioni private andare diminuendo; così si è calcolato che, volendo col presente sistema provvedere alla istruzione di tutto il popolo della Gran Bretagna, si richiederebbe la spesa di 10 milioni di lire. Ma quando pure una somma così enorme si potesse spendere, l'amministrazione si sarebbe allora complicata in modo da rendere per un altro verso inevitabile la trasformazione del sistema.

Il *Codice* pubblicato dal Governo nel 1860, aveva riconosciuto una infinita suddivisione di sussidi ai maestri, agli assistenti, ai *pupil-teachers*, agli scolari, ai direttori delle scuole, dati secondo il numero degli alunni, secondo il profitto, l'assistenza alle classi, ecc.; oltre di che v'eran sussidi per libri, per carte geografiche, per l'insegnamento della musica e del disegno. Questi sussidi dovendosi distribuire ad un numero grandissimo di scuole, diverse per religione, diverse per la forma dell'associazione da cui dipendevano, o anche per l'ordinamento proprio, ne seguiva che l'ufficio del Governo centrale si trovava in corrispondenza con un infinito numero di persone, la massima parte delle quali, essendo estranea alle forme ufficiali, obbligava ad una lunga e continua corrispondenza. Per queste ragioni, i capi stessi del *Comitato sull'educazione* dovettero dir francamente alla Camera: « Se il presente sistema continua ad estendersi, senza mutare, si corre pericolo di vederlo cadere in fascio ».

Che fare adunque? Alcuni proponevano una muta-

zione radicale del sistema, altri invece volevano solo modificarlo. I primi volevano un ordinamento generale di scuole mantenute dalle autorità locali, con tasse locali. Il Governo avrebbe potuto pagare qualche parte della spesa, ispezionare fra certi limiti, e chiamare innanzi ai tribunali coloro che non aprissero le scuole, nel numero e secondo le norme volute dalle leggi. Ma, sebbene questo sia il termine a cui molti credono che si debba arrivare, quasi niuno voleva arrischiare la mutazione radicale d'un sistema che aveva recato molti vantaggi al paese, che aveva creato molti interessi, e messo radici per tutto.

Allora venne proposto dal Governo il *Nuovo Codice*, il quale, trovando una grandissima opposizione per le molte mutazioni che portava, venne di nuovo modificato e discusso nelle Camere, sotto il nome di *Codice riveduto*. Fu una lunga e memorabile discussione, quella che ebbe luogo il 13 febbraio 1862. Parlò nella Camera dei Lordi, Lord Granville, presidente del Consiglio privato della Regina, e nella Camera dei Comuni, il signor Lowe, vice-presidente del Comitato sulla educazione. Era la prima volta, nella storia del Parlamento inglese, che una discussione di pubblica istruzione pigliasse una importanza politica; e ciò dette al *Comitato* un'autorità non mai avuta.

Il *Codice riveduto* fu messo in pratica provvisoriamente, e tutte le novità da esso introdotte si riducono principalmente a questo: che il numero dei sussidi è diminuito e reso più semplice, col darli secondo l'assistenza ed il profitto, e direttamente ai capi delle scuole, i quali possono distribuirli secondo che credono più opportuno.

Per ora, adunque, ogni scuola ispezionata ha diritto solo a questi sussidi:

1. Un sussidio annuo di 4 scellini, per ogni alunno

della media totale di quelli che frequentano nell'anno la scuola diurna;

2. Un sussidio di 2 scellini e 6 pensi ad ogni alunno della media di quelli che frequentano la scuola serale;

3. Un sussidio di 8 scellini per ogni alunno d'età maggiore di sei anni, e che abbia frequentato la scuola diurna più di 200 volte nell'anno;

4. Un sussidio di 6 scellini e 6 pensi per ogni alunno minore di sei anni, purchè la scuola infantile sia giudicata essere in buone condizioni;

5. Un sussidio di 5 scellini per ogni alunno che abbia frequentato la scuola serale più di 24 volte nella stagione.

Se non che, la più parte di questi sussidi può essere diminuita o tolta, quando la ispezione non riesca soddisfacente; e ciò si fa nel modo che siam per dire.

Il 3° ed il 5° sussidio vengon diminuiti d'un terzo, se l'alunno non sa legger bene; di un altro terzo, se l'alunno non scrive bene, e finalmente dell'ultimo terzo, se l'alunno non riesce nell'esame di aritmetica. Una metà degli altri sussidi si perde, quando l'Ispettore trovi gravi mancanze nella disciplina o nell'insegnamento della scuola.

Il *Codice riveduto* stabilisce ancora che la religione non debba più esser soggetto d'ispezione, eccetto però nelle scuole appartenenti alla Chiesa inglese; giacchè, dovendo per legge essere ecclesiastici gl'Ispettori delle sue scuole, riuscirebbe impossibile sperare che non tenessero particolar conto dell'insegnamento religioso. Questa fu una misura che destò grandissimo rumore e quasi scandalo in Inghilterra, dove, considerandosi che l'educazione morale sia il principalissimo scopo delle scuole elementari, si riguardava l'istruzione re-

ligiosa come la più necessaria parte dell'insegnamento. Il Governo però vinse la sua proposta; giacchè parve a tutti che il popolo inglese sia abbastanza religioso, per non esservi bisogno di promuovere l'istruzione religiosa con sussidi governativi. « È obbligo del Governo, si disse, sussidiare l'istruzione e promuoverla con ogni opera; ma quanto alla religione, basta affidarsene alle cure dei privati, del clero e dei genitori. Sarebbe assai difficile dare i sussidi secondo il profitto, se nella ispezione si introducesse un elemento valutato assai diversamente, secondo le convinzioni ed il carattere personale degl'Ispettori ». Al Governo adunque basta ora che un insegnamento religioso vi sia; ma esso non si occupa d'ispezionarlo, ad eccezione, come abbiamo già detto, delle scuole connesse colla Chiesa inglese, la quale è ancora troppo potente, perchè alcuno s'attenti a lottare con essa.

Intorno ai risultati di questo sistema, possiam dire solamente che quelli ottenuti sinora, secondo il ragguaglio pubblicato dagl'Ispettori in questo anno medesimo, e dei quali abbiamo più sopra dato un cenno, mostrano già un aumento d'alunni ed una diminuzione di spesa. I maestri, è vero, sono scontenti, perchè non dipendono più dal Governo, ma dai *Managers* o direttori, e il loro salario dipende in gran parte dal numero e dal profitto degli alunni. Ma ciò appunto pone i *Managers* e i maestri nella necessità di adoperarsi con ogni mezzo, perchè le loro scuole fioriscano, nel che è riposta tutta l'importanza delle nuove riforme.

Appendice sulle ultime riforme.

Se il lettore volesse ora sapere che cosa è avvenuto nella istruzione popolare della Gran Bretagna, dal tempo

in cui noi visitammo le scuole insino ad oggi (1868), la nostra risposta potrebbe essere abbastanza precisa, perchè la grande pubblicità a cui è sottoposta tutta la vita di quel popolo, ci permette di seguire con sicurezza i suoi passi, anche da lontano.

E innanzi tutto, il sistema inglese ha seguito la sua naturale evoluzione. Ogni anno furono ispezionate le scuole, pubblicati i rapporti e dati i sussidi, secondo il profitto degli alunni. Il *Codice riveduto* è restato sempre in vigore; ma, siccome esso era ancora in uno stato di esperimento, così il governo aveva facoltà di portarvi ogni anno quelle modificazioni che, rispettandone i principii, ne rendessero l'attuazione più agevole e più utile. Solamente esso aveva l'obbligo, prima di attuare queste modificazioni, di stamparle in modo che fosse subito visibile a tutti, dove la legge antica era modificata, e deporle per un mese sul tavolo delle due Camere. Se niuno interpellava o protestava, la nuova compilazione del *Codice riveduto* s'intendeva approvata.

Il lettore s'immagini, dunque, che il governo inglese sia un chimico o un fisico, che applichi rigorosamente il metodo sperimentale. Invece di avere innanzi a sè un sale o un ossido, esso ha delle scuole; invece di usare per reagente l'acido solforico o altro, esso ha a sua disposizione delle migliaia di lire sterline. Ogni anno i suoi impiegati esaminano i rapporti delle ispezioni, gliene fanno il sunto, e, secondo che questo sunto gli suggerisce, esso determina diversamente la distribuzione dei sussidi. — L'insegnamento s'abbassa, si rende meccanico e si limita solo al leggere, scrivere ed aritmetica. — Dunque un nuovo sussidio alle scuole, che presentano un numero d'alunni che passano buoni esami nella storia e geografia. — Le piccole scuole, nei più poveri distretti, non aumentano, perchè

il *Codice riveduto* dà i sussidi in proporzione del danaro raccolto dai privati. — Dunque s'aumenti la proporzione in favore delle piccole scuole. — Gli apprendisti vanno diminuendo, perchè il *Codice riveduto* ha tolto ad essi molti vantaggi. — Dunque nuovo incoraggiamento agli apprendisti. E in questo modo le scuole sono andate sempre crescendo.

Nello scorso anno, il governo, incoraggiato dalla esperienza, portava nel *Codice riveduto* alcune modificazioni di maggiore importanza, e si credeva perciò in obbligo di non limitarsi a deporle sulla tavola del Parlamento; ma il signor Corry, vice-presidente del Comitato per la pubblica istruzione, esponeva brevemente lo stato delle cose, e dava spiegazioni sulle misure che intendeva di prendere.

Che cosa dunque risulta dal rapporto degl'ispettori e dal discorso del signor Corry? Durante l'anno finito il 31 agosto 1866, il numero delle scuole o edifizi contenenti più scuole sottoposte alla ispezione, dava un aumento di 636 sull'anno precedente; il numero degli alunni dava un aumento di 41,549; i maestri con certificato lo davano solo di 605. Questo aumento si avvicinava a quello del 1864 sul 1863; ma era assai minore dell'aumento che il 1865 aveva dato sul 1864. Infatti, il 1865 aveva presentato un aumento di 1,132 scuole, 112,764 alunni, 1,073 maestri. Questa diminuzione nell'aumento fu attribuita a varie cagioni, fra cui la crisi commerciale del 1866, e ancora l'essersi modificati gli esami per modo, che alcuni di essi si potevano fare senza la presenza dell'ispettore, che perciò non vedeva presenti tutti gli alunni. In ogni modo la tavola A dimostra il risultato delle ispezioni dal 1863 al 1866, e la tavola B dimostra come dal 1865 al 1866 sono aumentati i sussidi del governo, per concorrere alla fondazione di nuove scuole.

Tavola A.

	L'anno finisce col 31 agosto			
	1863	**1864**	**1865**	**1866**
Numero delle scuole ispezionate.	11,230	11,818	12,950	13,586
Numero degli alunni				
Presenti all'ispezione. .	1,092,741	1,133,291	1,246,055	1,287,604
Media annua di coloro che assistono alla scuola .	1,008,925	1,011,134	1,057,745	1,082,055
Numero dei maestri				
Certificati	9,481	10,193	11,266	11,871
Assistenti.	401	668	933	1,040
Apprendisti	13,849	11,712	11,383	10,955

Tavola B.

Sussidi per edificare scuole, 1865-66.

	Dal Governo	Da Sottoscrizioni private	Nuove scuole	Case di maestri	Scuole ingrandite o migliorate	Alunni ai quali si è provveduto
	L. Sc. P.	L. Sc. P.				
1865	18,882. 16. 10	62,274. 0. 10	65	46	46	15,302
1866	24,222. 2. 11	91,555. 6. 8	80	61	50	20,546

Crescono dunque i maestri, crescono gli alunni e crescono le scuole in una proporzione più o meno progressiva, ma non mai interrotta. Diminuiscono però gli apprendisti (*pupil-teachers*) nelle scuole maschili; e come essi son quelli che vanno poi nelle scuole normali, la cosa ha perciò grande importanza. In fatti s'è visto che, mentre ci sono nella Gran Bretagna 22 scuole normali maschili che potrebbero contenere 1,689 alunni, nel febbraio del 1866 vi erano in esse 1,026 alunni, e nel febbraio del 67 ve ne erano soli 983. Le apprendiste poi non sono diminuite nelle scuole femminili, e il fatto ha trovato riscontro nelle scuole normali femminili. Di queste

ve ne sono 22, capaci di contenere 1,522 alunne, e nel febbraio del 66 e del 67 ve ne erano 1,377.

Se teniamo conto del fatto, che gli alunni delle scuole presbiteriane della Scozia vanno alle scuole normali, senza abitare nei convitti, avremo allora per la Gran Bretagna: scuole normali maschili con convitti per 1,032 maschi, in cui ve ne sono invece 792, cioè il 60,08 per cento; e scuole normali femminili per 1,169 alunne, e ve ne sono 1,130, cioè a dire quasi il cento per cento.

Questo aumento delle maestre in proporzione dei maestri, si spiega agevolmente pel minore salario che richiedono e per l'aumento delle piccole scuole, in cui le tasse degli alunni rendono poco. Con 40 lire sterline l'anno e l'alloggio, si ha una buona maestra educata nelle scuole normali, mentre sopra 6,042 maestri con certificato, la media del salario ascendeva a lire 87. 3 sc. con più la casa, per 3,654 di essi. Per le medesime ragioni è andato aumentando il numero dei maestri che, invece di andare alla scuola normale, pigliano il certificato con esame, valendosi delle agevolazioni concesse a coloro che hanno alcuni anni di lodevole insegnamento. Chi insegna in una scuola ispezionata, e riceve due rapporti favorevoli dall'ispettore, può ottenere il diploma, passando un esame abbastanza facile, nelle seguenti materie:

Religione;
Storia inglese (fatti principali);
Geografia (elementi, e geografia della Gran Bretagna);
Aritmetica pratica;
Composizione inglese;
Maniera di condurre una scuola.

Tutti debbono passare un rigoroso esame nel leggere e nello scrivere, le donne anche nel cucito.

Aggiungiamo finalmente nella tavola C altri dati statistici, cavati, come i precedenti, dal rapporto degli ispettori, per l'anno scolastico 1866-67.

Tavola C.
Sussidi del Governo.

	1866			Paragonando col 1865						Dal 1839 al 1866		
				Aumento			*Diminuzione*					
	Lire	Sc.	P.	Lire	Sc.	P.	Lire	Sc.	P.	Lire	Sc.	P.
A scuole connesse con la Chiesa inglese	351,498.	6.	7	. . .	. . .	. . .	4,736.	0.	3	5,279,658.	11.	10
» » la Società britannica e straniera	58,623.	1.	1	. . .	. . .	. . .	955.	15.	4	792,754.	6.	9
Scuole dei seguaci di Wesley	28,592.	2.	9	2,076.	15.	5	. . .	. . .	. . .	408,616.	7.	16
Scuole cattoliche (Inghilterra e Principato di Galles)	26,083.	14.	9	. . .	. . .	. . .	126.	6.	9	318,525.	7.	10
Unione delle Scuole parrocchiali	120.	0.	0	. . .	. . .	. . .	638.	0.	10	77,603.	9.	9
Scozia. Scuole connesse con la Chiesa stabilita	46,464.	14.	4	. . .	. . .	. . .	1,894.	19.	9	570,662.	16.	2
Scozia. » » la Chiesa libera	29,297.	0.	5	. . .	. . .	. . .	262.	19.	7	434,062.	10.	3
Scozia. » » la Chiesa episcopale	4,019.	6.	0	. . .	. . .	. . .	399.	9.	10	48,878.	14.	2
Scozia. Scuole cattoliche	3,002.	0.	7	865.	14.	10	. . .	. . .	. . .	26,568.	2.	8
Altre scuole	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	189.	14.	10
Amministrazione (1)	75,030.	4.	4	. . .	. . .	. . .	993.	8.	11	912,647.	19.	4
Dato nel 1857 al *Kensington Museum*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1,500.	0.	0
Pagato per conto del Parlamento negli anni 1843, 50, 53, 54	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	11,604.	9.	0
Totali	622,730.	10.	10	2,942.	13.	3	10,007.	1.	3	8,883,272.	10.	6

(1) Per ispezione 49,458. 15. 10; per l'ufficio centrale 20.047. 8. 0. Si noti che la spesa di gran lunga maggiore, che faccia il governo inglese per l'amministrazione delle scuole, è quella della ispezione.

Tavola D.

Statistica delle Scuole ispezionate nell'anno finito il 31 agosto 1866.

		Scuole ispezionate per essere sussidiate dal Governo				Scuole visitate per sola ispezione			
		Scuole ispezionate dal 1° sett. 1865 al 31 agosto 1866		Numero degli alunni (1)		Scuole ispezionate dal 1° sett. 1865 al 31 agosto 1866		Numero degli alunni	
		Edifizi	Scuole	nelle scuole diurne	nelle scuole serali	Edifizi	Scuole	nelle scuole diurne	nelle scuole serali
Inghilterra e Principato di Galles.	Scuole connesse con la Società nazionale o la Chiesa inglese	5,293	8,944	793,673	13,845	359	405	23,181	209
	Scuole della Società britannica, dei seguaci di Wesley, ed altre non connesse con la Chiesa inglese. .	1,131	1,756	211,528	1,991	27	34	2,756	—
	Scuole cattoliche. . . .	270	552	55,297	4,499	1	3	377	—
	Totali . .	6,694	11,252	1,060,498	20,335	387	442	26,314	209
Scozia.	Scuole connesse con la Chiesa di Scozia . . .	1,027	1,125	105,253	625	29	30	1,986	—
	Scuole della Chiesa libera.	453	531	51,263	505	10	10	477	—
	Scuole episcopali. . . .	77	92	9,380	225	23	24	1,516	—
	Scuole cattoliche . . .	52	79	8,097	876	1	1	45	—
	Totali . .	1,609	1,827	173,993	2,231	63	65	4,024	—
	Totali generali . .	8,303	13,079	1,234,491	22,566	450	507	30,338	209

(1) Questo numero indica gli alunni presenti all'esame, la media degli alunni che vanno a scuola, dà una cifra minore, a cagione dell'assistenza irregolare che si osserva in tutte le scuole elementari.

Da tutte queste notizie risulta, che il *Codice riveduto* ha moltiplicato le scuole e specialmente le piccole scuole; ha reso l'insegnamento meno costoso, abbassandone però il livello. Questo stato di cose non può soddisfare, perchè l'aumento non è tale che basti, e l'abbassarsi dell'insegnamento, secondo tutti i rapporti degl'ispettori, è tale che mette in pensiero. La pietra angolare dell'edifizio scolastico inglese sono i maestri con certificato, e anche questi, come abbiam visto, diminuiscono rapidamente. Di qui il bisogno di nuovi mutamenti nel *Codice riveduto*, e quindi le nuove *Minutes and Regulations* del 20 febbraio 67, presentate alla Camera l'ultimo giorno dello stesso mese (1).

La discussione fu breve assai, perchè non trovò alcuna opposizione. Il signor Corry, nel presentare le sue proposte, disse che erano un appendice al *Codice riveduto*, di cui rispettavano i principii, cercando correggerne alcuni inconvenienti, che erano questi:

1° Le piccole scuole, nel massimo numero dei casi, continuano a non essere in grado di ricevere aiuto dal governo, pel principio troppo rigorosamente attuato finora, di aiutare chi già ha raccolto volontariamente una somma determinata;

2° Una tendenza assai manifesta di limitare l'insegnamento al leggere, scrivere ed aritmetica (o, come dicono gli Inglesi, alle tre R, *reading, writing and arithmetic*), ed anche in ciò non si riusciva abbastanza.

3° Vi era una così grande diminuzione nei *pupil-teachers*, che l'insegnamento perdeva di forza per mancanza d'aiuto ai maestri, e le scuole normali restavano senza alunni. Fatto grave, *il certificato* (o sia la nostra *patente*) *essendo la base su cui tutta la costruzione fu elevata. (The certificate being the very foundation, upon which the whole superstructure was raised.*

(1) Vedi il *Times* del 1° marzo 1867.

I rimedi proposti e adottati dalle Camere sono espressi in modo assai complicato nelle *Minutes;* ma vengono poi dichiarati meglio nelle istruzioni agli ispettori, e si riducono, per sommi capi, a questi:

1° Le scuole che adempiono alle condizioni prescritte dalla legge, avranno diritto, non solo all'antico sussidio di 2 sc. e 8 p. per ogni esame passato con successo; ma ancora ad un nuovo sussidio di 1 sc. 4 p. pei primi 120 esami passati con successo, fino a poter giungere, pel totale di questo nuovo sussidio, ad 8 lire sterline per scuola. E ciò viene in aiuto diretto delle piccole scuole, in cui meno di cinquanta alunni possono facilmente dare 120 esami, e quindi portare ciascuno il doppio sussidio di 2 sc., 8 p., e di 1 sc., 4 p., cioè un totale di 4 scellini per alunno.

2° Le condizioni richieste pei sussidi in generale, sono state poi ordinate in modo che:

a) proporzionatamente agli alunni, bisogna avere un numero di *pupil-teachers* maggiore di quello voluto finora;

b) proporzionatamente al totale degli alunni, un numero determinato deve passar bene gli esami, e una parte di essi deve passar bene gli esami delle ultime classi;

c) si richiede che nelle scuole ci sia, oltre l'insegnamento del leggere, dello scrivere e dell'aritmetica, quello di una o due altre materie, come ad esempio la storia e la geografia. Coloro che, avendo passato gli esami elementari delle prime sei classi, restano ancora nella scuola e passano un buon esame nelle materie addizionali, dànno diritto, per un solo anno, al sussidio di 8 scellini per ognuno di essi. Questi sussidi e queste nuove prescrizioni, come è chiaro, sono destinate a rialzare l'insegnamento.

3° Finalmente ogni scuola avrà diritto ad un sussidio di 10 lire sterline per ognuno de' suoi *pupil-teachers*, che, fatto l'esame di ammissione ad una scuola normale, sia ammesso in prima classe (1), e di 5 lire per ognuno ammesso, invece, in seconda classe. E così, dopo un anno di studio, l'alunno può dare alla scuola elementare donde è uscito, diritto ad un nuovo sussidio di 8 o 5 lire, secondo il risultato degli esami. Lo scopo di questi ultimi sussidi, come si vede ben chiaro, è tutto nel promuovere l'aumento di apprendisti che diventino buoni maestri.

Secondo i calcoli del sig. Corry, questo nuovo regolamento porterebbe un aumento di spesa di 15,200 lire sterline nel 1868, di 30 a 40,000 nel 69, e s'arriverebbe poi fino a 70,000. Nè ciò, egli disse alla Camera, deve parere esorbitante, se si tien conto degli assai maggiori risparmi che il *Codice riveduto* ha già portati. E la Camera approvò, senza quasi discutere.

Tutte queste modificazioni, del resto, non formano, direi quasi, che un semplice lavoro di pulimento e miglioramento intorno al Codice riveduto. Ma è pure, in questo mezzo, avvenuto qualche cosa d'assai più grave, ed è ciò appunto di cui dobbiamo ora occuparci; perchè serve a farci meglio intendere una gravissima discussione che, in quest'anno medesimo, avrà facilmente luogo nel Parlamento inglese, e perchè può riuscire anche a noi di utile ammaestramento.

Nel passato anno furono approvate due leggi assai radicali, che hanno una stretta attinenza colle scuole popolari. Ma quello che è più, la pubblica opinione ha fatto un tal cammino in Inghilterra, che una nuova agitazione è cominciata, e tutti i materiali sono pronti

(1) Qui la classe si riferisce solo alla maggiore o minore bontà nel risultato degli esami.

per discutere una nuova legge nella sessione parlamentare del 1868. I segni precursori sono già cominciati. Esce un diluvio di libri, di opuscoli, di rapporti sulle scuole elementari e sulla istruzione del popolo in Inghilterra e fuori. I deputati, nei discorsi ai loro elettori, parlano sempre del bisogno e dei modi di migliorare l'educazione del popolo. Si tennero delle numerose riunioni, una delle quali a Manchester; onde avvisare ai modi per far passare in Parlamento la nuova legge, che in gran parte è già formulata. E nello scorso gennaio, non si poteva quasi leggere un giornale inglese, senza trovarvi un articolo sulla istruzione popolare. La cosa ha preso tali proporzioni, che un articolo del *Daily News* arrivò a dire, gli antichi partiti politici si sono scomposti. I *Whigs* e i *Tories* non si possono dividere più sulla quistione del libero scambio, nè su quella della riforma elettorale, sulle quali ormai si sono messi d'accordo. Forse il tempo s'avvicina' in cui si dovranno dividere sulla quistione dell'insegnamento popolare.

Come mai l'Inghilterra s'è tanto mutata? Quando nel 1862 fu proposto il Codice riveduto, parve un gran fatto che le due Camere si fossero, per due giorni, occupate a discutere una legge di pubblica istruzione. Era la prima volta che questo avveniva. D'allora in poi sembrava che si fosse trovata la strada d'un progresso sicuro e costante, e tutti si lodavano delle riforme adottate. Oggi, invece, si discorre come se l'ignoranza avesse nuovamente invaso l'Inghilterra, e questo pericolo spaventa più che non fece mai. Che cosa dunque è seguito di nuovo?

Sono seguiti, fra gli altri, due fatti importanti. La grande inchiesta del 1860 era venuta, come noi abbiamo più volte ripetuto, alla conclusione che, nella Inghilterra e nel Principato di Galles, v'erano 2,655,000

fanciulli in età d'andare a scuola elementare, e che soli 120,000 restavano senza scuola. Essa riteneva che, mentre in Prussia v'era uno scolare in ogni sei abitanti, in Inghilterra ve n'era uno in ogni sette. Quindi ci voleva ben poco per arrivare alla meta desiderabile: si trattava solo di ordinare e migliorare il sistema già in vigore. E questo si fece. Ma le migliori statistiche sono spesso fallaci, massime quando si tratta d'istruzione; ed in Inghilterra, essendovi un sistema di scuole private, non si può dire che vi sieno statistiche ufficiali per le scuole; onde è che le notizie raccolte non hanno sempre un valore indisputabile. Onde è avvenuto che, uscendo sempre nuovi rapporti sulle scuole, e venendo i privati cittadini a riscontrare il lavoro dei regi commissari, più di un grave errore hanno scoperto nei primi calcoli.

E innanzi tutto, nel computare il numero di coloro che dovrebbero andare a scuola elementare, i regi commissari avevano ritenuto che sei anni di scuola potessero considerarsi come la media generale del tempo necessario, per la istruzione elementare di tutti i cittadini. Ora questo calcolo porta il numero di coloro che sono in età d'andare a scuola, ad una cifra assai al disotto del vero. In Prussia, sei anni di scuola elementare bastano solo al popolo, che qualche volta frequenta le classi per più lungo tempo ancora. I regi commissari poi avevano riposato sopra statistiche alquanto congetturali, circa il numero delle scuole private che non hanno sussidio dal Governo, nè relazione con esso; e quello che è più, non avevano posto tutta la dovuta attenzione alla differenza che passa fra il numero degli alunni che sono iscritti nel registro della scuola, e quelli che realmente la frequentano. Il signor Forster affermava in un suo discorso (1) che in 19 fabbriche

(1) *Times*, 8 gennaio 1868.

di cotoni dell'Inghilterra settentrionale, fra 8000 operai solo il 63 per cento sapevano leggere; e in alcune miniere di ferro, di carbon fossile e di terre, s'era, in un numero di 2,000 operai, trovato che leggevano solo 26 per cento. Queste asserzioni, sebbene non affatto indiscutibili, facevano nascere nel paese uno strano allarme, che veniva cresciuto assai più dalla scoperta degli atroci delitti delle *Trade's Union.* A che vantare i progressi della *educazione* popolare, quando vengono in luce tali e così numerose enormezze?

Eppure gl' Inglesi avrebbero riposato tranquilli ancora un pezzo, avrebbero aspettato consiglio dal tempo, se non fosse seguito un fatto, che è bastato esso solo a dare alla quistione della istruzione popolare una vera importanza politica e sociale, tale da far credere, perfino, che potesse creare una nuova base dei partiti. Questo passo è la riforma elettorale. Si era da lungo tempo osservato che alcuni principii della rivoluzione francese tentavano di filtrare in Inghilterra; s'era detto e scritto che la democrazia si avanzava; ma queste parole, mille volte ripetute, finivano col non fare più alcuna impressione. L' Inghilterra era sempre governata dall'aristocrazia in prima linea, e poi, a rispettata distanza, veniva la borghesia. Quanto al popolo, tutti ne parlavano; ma ben pochi credevano alla possibilità di vederlo mai prendere una parte diretta o indiretta nel governo del paese. Un bel giorno, quello che s'era tante volte preveduto, senza crederci, è pure avvenuto. Gli operai, il popolo entrà nella vita politica, ed acquista una rappresentanza. «Che almeno questi *nostri padroni* sappiano leggere!» — è stato il grido unanime di tutta l' Inghilterra.

Nè vogliamo tralasciare un altro fatto di minore importanza, che pure merita d'essere ricordato. Nell' aprile dello scorso anno, s'apriva l' esposizione di

Parigi, e i giurati inglesi rimanevano poco contenti del loro paese. L'Inghilterra teneva sempre il primo luogo nelle industrie; ma le altre nazioni progredivano più rapidamente. « Andando di questo passo, noi perderemo la nostra supremazia industriale, » dissero i giurati e coloro che sono alla testa delle industrie in Inghilterra. Il signor Playfair, con una sua lettera nei giornali, annunziò il fatto al paese, aggiungendo una sola osservazione: Ogni volta che un lavoro francese aveva una qualche notevole importanza, egli disse, io chiedevo il nome dell'autore, e ritrovavo quasi sempre che era un alunno dell'*École centrale.* Gli autori dei più notevoli lavori prussiani erano anch'essi allievi di qualche istituto tecnico o industriale. Queste scuole mancano affatto in Inghilterra, ed una tale mancanza non si può più tollerare: essa è pericolosa, quando la scienza è divenuta direttrice dell'industria. Questa lettera era pubblicata nel maggio del 1867, e subito dopo, tutte le ambasciate e i consoli inglesi avevano ordine di mandare a Londra una relazione sulle scuole industriali o tecniche dei paesi nei quali risiedevano. Nel catalogo dei *Parliamentary papers* del dicembre 1867, l'editore annunziava già la vendita di queste relazioni, non solo per tutti i paesi d'Europa, ma anche pel Giappone, la Repubblica argentina e simili. Questa febbrile attività dimostra abbastanza l'esaltamento della pubblica opinione.

Ebbene, a quali conclusioni s'è mai venuto? Noi vogliamo cominciare colle parole stesse del signor Lowe, le quali acquistano una grande importanza, se ci ricordiamo che egli era nel 1862 alla testa del Comitato per la istruzione elementare, e che allora presentò al Parlamento il Codice riveduto, e sostenne la discussione che lo fece approvare nella Camera dei Comuni. Egli è, infatti, il principale autore del presente sistema

inglese; possiamo dunque prestargli attenzione, quando ne accenna i difetti e suggerisce i rimedi. Il *Times*, del 4 novembre 1867, pubblicava un discorso fatto dal signor Lowe nella Università di Edimburgo. Ed in esso egli cominciava, sin dal principio, col dire: quanto alla educazione delle classi povere, ci sono alcuni principii nei quali ormai tutti gl'Inglesi sono venuti d'accordo:

« 1° Che la educazione del popolo non si deve più lasciar tutta in mano dei privati; ma deve essere invece intrapresa dallo Stato.

» 2° Che lo Stato rappresenta nella educazione, *non l'elemento religioso, ma il laico.*

» 3° Che il miglior mezzo per dare stimolo ed accelerare il progresso nella istruzione popolare, non è un sistema centralizzato; ma un sistema che, invece, risvegli ed ecciti l'attività locale dei Municipi, delle parrocchie, ecc.

» 4° Che il lavoro locale però deve essere *sorvegliato, ispezionato dal Governo centrale*, non da coloro stessi che lo fanno.

» 5° Che l'aiuto del Governo, il denaro dello Stato, deve darsi alle scuole, non perchè esistono ed hanno degli scolari iscritti; ma solo quando provano un certo profitto, ed in proporzione di esso. *Pay for results*, pagare solo i resultati accertati, deve continuare ad essere la norma e la guida del Governo ».

« Il più grave inconveniente, così continuava il signor Lowe, del presente sistema è quello di fare affluire il pubblico danaro in maggior copia là dove già esso abbonda. *Aiutati che ti aiuto* è un gran principio; ma bisogna pensare anche a chi non è in grado d'aiutarsi, ossia di farsi aiutare da' suoi vicini, perchè in fondo sono sempre i ricchi che contribuiscono alle sottoscrizioni volontarie ». Deplorò che in Inghilterra

non vi fosse ancora un vero e proprio Ministero di pubblica istruzione, che non si fosse compreso come l'istruzione popolare sia uno dei principali e più gravi doveri che spettino alla iniziativa dello Stato. E conchiuse questa prima parte del suo discorso, col dire: « Ora che il nuovo *bill* di riforma elettorale ha introdotto al Governo uomini d'una condizione assai più bassa che non v'erano stati finora, non è più semplicemente desiderabile, ma è importantissimo ed essenziale a preservare le istituzioni di questo paese, che tali uomini sieno resi capaci di adempiere al loro ufficio convenientemente e intelligentemente. Io sono d'avviso, o signori, che il tempo sia giunto in cui è nostro dovere di rivendicare allo Stato la sua reale attribuzione in questa faccenda; e che esso non debba più restare come il servo o seguace della privata iniziativa, ma debba essere il rappresentante di tutto il paese, avendo un vitale interesse nella educazione di ciascuno de' suoi membri.

» Inoltre, questa è cosa da farsi e farsi subito. Finora l'ignoranza era un gran male, oggi è divenuta una quistione di essere o non essere per la nostra Costituzione (*applausi*). Noi non dobbiamo solamente *permettere* o incoraggiare; ma noi dobbiamo anche, quando è necessario, *costringere, rendere obbligatoria* l'apertura delle scuole; dobbiamo attuare il gran principio dei Riformatori della Scozia, che posero per legge, una scuola in ogni parrocchia (*applausi*) E per ciò fare, bisogna togliere l'antica confusione, che dura tuttavia, in fatto di scuole, tra lo Stato e la Chiesa. La ispezione deve perdere ogni carattere religioso, e lo Stato deve solo richiedere per legge, che la istruzione laica sia data indistintamente a tutti i cittadini, senza riguardo a differenze religiose, imponendo che la scuola sia aperta là dove è necessaria ».

Il paese, adunque, della istruzione data dalle associazioni religiose, per iniziativa privata; il paese che non voleva iniziativa dello Stato, e quasi la temeva come un gran male; il paese che, alla sola parola di rendere obbligatoria l'apertura delle scuole, levava un grido d'indegnazione, dicendo che era una violazione della libertà personale; questo paese, per bocca dell'autore stesso del Codice riveduto, rinunzia a tutto ciò, e vuole:

1° Istruzione laica;
2° Iniziativa dello Stato;
3° Obbligo di aprire la scuola dove è necessaria.

Non si creda però che tutto questo accenni ad una rivoluzione radicale nelle idee inglesi, e che si voglia rompere ogni vincolo col passato. Nulla di ciò. Questi principii erano in germe nascosti nel nuovo Codice, queste riforme erano da esso già rese inevitabili. Noi lo dicemmo più volte in questa nostra *Relazione* sulle scuole inglesi, e più volte dichiarammo inevitabile il trionfo del sistema scozzese e delle riforme di cui ora si parla, ripetendo sempre: è solamente quistione di tempo. Questo tempo è ora venuto. Ecco la sola novità.

Infatti, osserviamo cosa è avvenuto, e vedremo le riforme avanzarsi lentamente e quasi nascere spontaneamente: 1° V'erano in Inghilterra le scuole popolari, fondate dai privati, e aiutate dal Governo. Per esse libertà nell'aprirle e libertà nel frequentarle, pagando la tassa. 2° V'erano le scuole pei cenciosi, aperte dai privati, quasi non sussidiate dal Governo; in esse non solo si entrava senza tassa, ma si avevano spesso gratuitamente il cibo e le vesti. 3° I figli di coloro che erano nei ricoveri di mendicità *dovevano* andare nelle scuole, a questo fine aperte con danaro cavato dalla tassa pei poveri. 4° I vagabondi

e gli autori d'alcuni delitti potevano essere obbligati a ricevere istruzione nelle case di correzione, pagate in gran parte col danaro dello Stato. 5° In alcune officine, l'insegnamento era obbligatorio, e il direttore, aiutato dallo Stato e dalle tasse degli alunni, era in obbligo d'aprire la scuola.

Ebbene, il primo passo in avanti s'è dato nel 1867, con alcune leggi, di cui il signor Forster diceva: «esse sono un tremendo passo in avanti». La legge dei *Factory Acts*, quella cioè che obbligava l'apertura delle scuole in alcune poche e grandi officine di particolari industrie, fu estesa nel 1867 in modo che, salvo qualche eccezione insignificante, ora cadono sotto di essa tutte le officine che impiegano una cinquantina di operai. Nè ciò è bastato. Infatti, una nuova legge, votata anche nel 1867, col nome di *Workshops Act*, proibisce ad ogni capo di bottega, che adopri più di cinque lavoranti, di tenerne alcuno che non sappia leggere o non vada a scuola. Non ne sono escluse che quelle industrie solamente, in cui i figli aiutano il padre, e che hanno perciò un carattere puramente domestico. Queste leggi sono ancora troppo recenti per giudicarne i risultati, i quali dipenderanno tutti dal rigore con cui saranno eseguite le speciali ispezioni. È certo però che, estendendo l'applicazione d'un principio già riconosciuto e d'una legge già in vigore, l'Inghilterra, nell'anno stesso in cui concedeva agli operai nuovi diritti politici, ne rendeva obbligatoria l'istruzione. La legge li sorveglia e li segue, per obbligarli alla scuola, in ogni officina, in ogni bottega, e solo s'arresta innanzi alla porta della loro casa.

Ma non bisogna illudersi. Questo *tremendo passo* non basta. Rimane abbandonata a sè stessa tutta la campagna, e rimangono in parte abbandonati coloro

che non vanno nè alla scuola, nè al lavoro. « Vogliamo addirittura proclamare l'istruzione obbligatoria? dicono alcuni. Quello che hanno fatto i Sassoni, possono ben farlo gli Anglo-Sassoni ». Ma gl'Inglesi si arrestano tuttavia innanzi a questa parola *obbligo*, che ancora gli spaventa. Nella grande assemblea tenuta lo scorso gennaio a Manchester, i più autorevoli fra di essi vennero discutendo sull'istruzione popolare: la questione dell'insegnamento obbligatorio fu dibattuta con gravissimi argomenti da una parte e dall'altra, e per la prima volta, i fautori dell'istruzione obbligatoria poterono parlare senza annoiare e senza essere fischiati. « Come! essi dicevano, se quest'obbligo vi pare violazione d'un diritto, voi che non lo rispettate in chi va al lavoro, volete rispettarlo poi in chi non va nè alla scuola, nè al lavoro? Qual ragione vi è egli per dare maggiori libertà ad alcuni fanciulli, solamente perchè sono oziosi? » — « Io non so, disse il reverendo Jackson, se sia vero, come ogni giorno si ripete, che l'obbligare alla scuola sia in-inglese (*un-english*); ma io son certo che deve essere in-inglese l'obbligare, con l'ozio e l'ignoranza, alla galera ». Ma dall'altro lato, a questi argomenti irresistibili della logica si rispondeva con argomenti non meno irresistibili, suggeriti dall'esperienza e dalla pratica parlamentare. « A che serve discutere di principii? rispondevano quasi tutti i deputati, che erano venuti in questo gran *meeting* per la educazione del popolo. — Noi siamo qui radunati per cercare quel *bill* che più facilmente potrà passare nel Parlamento. Ora è noto a voi ed a noi che la Camera ed il paese ancora non vogliono l'istruzione obbligatoria; è meglio dunque non perdere tempo. E da un altro lato, a che gioverebbe, se pure fosse possibile, il far proclamare per legge l'istruzione obbligatoria, quando

ancora mancano le scuole sufficienti agli alunni, che pure vorrebbero profittarne? La peggiore politica è quella che promuove leggi, che non potrà attuare. Cerchiamo, dunque, il mezzo per far sicuramente aprire le scuole là dove mancano, ricorrendo all'obbligo solo in quei casi in cui la necessità di farlo è evidente, e i mezzi per non renderlo illusorio si possono trovare». Così si vennero a discutere vari provvedimenti di pratica attuazione.

Quanto agli oziosi, fu proposto di estendere e rafforzare l'*Industrial Schools Act*, col quale già si poteva da ognuno denunziare ai magistrati un fanciullo ozioso, che non avesse mezzi di sussistenza; onde lo mandassero nell'*Industrial School*. Il signor Forster proponeva che si *obbligassero* i magistrati a ricercare questi oziosi, per inviarli di fatto alle *Industrial Schools* le quali, appunto per ciò, sono quasi esclusivamente a carico dello Stato, e anderebbero crescendo di numero secondo il bisogno. Seguiva poi la quistione dei distretti rurali, che presenta assai maggiori difficoltà. La popolazione nella campagna è sparsa; ed in certe stagioni il lavoro è tale, che non si può, per legge, obbligare chi impiega un fanciullo, a lasciargli il tempo necessario per andare ad una scuola, forse anche lontana. In altre stagioni poi il lavóro manca affatto, onde il colono o il capo della fattoria non possono essere responsabili di nulla a questo riguardo. Pure a tutto ciò, dicevano alcuni, hanno già rimediato gli Svizzeri e i Tedeschi; vi hanno, in parte, rimediato anche gli Scozzesi; debbono potervi rimediare gl' Inglesi. Il rev. Clay faceva a Manchester una proposta che venne seriamente ponderata, che continua ad essere discussa, e che dimostra quale cammino hanno fatto gl'Inglesi verso l'istruzione obbligatoria. Egli vuole che nessun *farmer,* o capo d'una fattoria,

possa impiegare un fanciullo della campagna, il quale, essendo nella età richiesta, non presenti il certificato d'aver passato il primo esame a scuola; nè possa impiegarlo nel successivo anno, se non presenti il certificato d'aver passato il secondo esame; e così di seguito sino all'esame finale. Se il *farmer* non volesse piegarsi a questo, egli dovrebbe essere obbligato a rilasciare al fanciullo il tempo necessario per la scuola, cosa per lui anche più gravosa. Queste, però, non sono che proposte di riforma, le quali oggi si discutono continuamente in Inghilterra, e dimostrano con quale perseveranza, con che ardire gl'Inglesi lavorino al miglioramento della educazione popolare. Ma la discussione di Manchester deviò facilmente dal soggetto di queste parziali riforme, per fermarsi sull'argomento che più di tutti preoccupa ora la pubblica opinione: quale è il *bill* che si deve proporre in Parlamento, per riuscire ad avere tante scuole quante sono necessarie?

L'onorevole Bruce, uno dei membri principalissimi del *meeting*, aveva nel 1867 presentato alla Camera dei Comuni un *bill* che mirava appunto alla soluzione del difficile problema, e che venne accettato per punto di partenza nella discussione di Manchester. La sua proposta era stata molto semplice ed eccessivamente moderata. Egli accettava il presente sistema inglese, di scuole aperte volontariamente dalle associazioni religiose, o nelle quali si legge almeno la Bibbia in una delle versioni riconosciute. Ed ammetteva che a tali scuole solamente il Governo continuasse a dare i suoi sussidi, secondo il profitto, verificato dalle ispezioni, nella istruzione laica. Nè protestava contro il privilegio di cui gode ancora la Chiesa inglese, di avere le sue scuole ispezionate da un ispettore governativo, della propria setta e da essa consentito.

Egli in sostanza, lasciava le cose come stanno, ag-

giungendo solo: « dove manca la scuola *sarà permesso* alla maggioranza dei contribuenti nel Municipio, nella parrocchia o altra divisione amministrativa già esistente, di deliberare una nuova tassa per aprire la scuola necessaria ». E questo *permesso* gli venne negato.

La proposta del signor Bruce cadde innanzi a vari e diversi attacchi. Non l'accettarono i partigiani del vecchio sistema, i quali vogliono iniziativa privata, scuole aperte da Società religiose con sottoscrizioni volontarie, e negano alla maggioranza d'un Municipio il diritto d'imporre una nuova tassa per le scuole. Ma a questa opposizione s'aggiunse l'altra più grave assai del partito liberale, capitanato da Gladstone e dagli stessi autori del Codice riveduto. Essi dissero chiaramente, che lo Stato deve aiutare per tutti la sola istruzione laica, e che però non potevano votare un *bill* il quale, volendo aprire nuove scuole per mezzo di nuove imposte, negava poi il sussidio del Governo alle *Scuole secolari*, cioè a quelle in cui non vi fosse alcun insegnamento religioso.

Ai liberali non bastava neppure, che si *permettesse* alla maggioranza d'imporre nuove tasse per aprire le scuole necessarie; ma volevano che fosse *obbligata* a farlo. — « Con questo vostro *permesso* non riuscirete a nulla, dissero alcuni, o avrete bisogno d'un esercito di *regolari*, per indurre i vostri *volontari* a fare il loro dovere ».

Il fatto è che, nello scorso anno, la pubblica opinione era anche troppo indeterminata su questo argomento, e una proposta di legge doveva navigare fra troppi scogli per sperare di giungere in porto senza naufragare. Ma non è meno vero, che pochi mesi sono bastati a portare un tal cambiamento, che una nuova legge è ora riconosciuta da tutti inevitabile. E il signor Bruce disse chiaramente a Manchester: « che

riconosceva la necessità di modificare il suo *bill*, perchè era certo che molti di coloro che lo avevano nel 1867 trovato troppo radicale, lo troverebbero nel 1868, per le mutate condizioni del paese, troppo moderato e insufficiente ». Egli quindi mutava il *permesso* in *obbligo* in questo modo: si lascerà prima che le sottoscrizioni volontarie aprano la scuola; là dove esse non bastano, si permetterà alla maggioranza dei contribuenti di deliberare una tassa per le scuole; là dove la maggioranza non provvede, il Governo dovrà imporla, di sua propria iniziativa ». E questa modificazione ebbe l'approvazione unanime, non solo del *meeting*, ma anche del *Times* e di tutta la stampa liberale.

L'onorevole signor Forster che, in questa materia, è uno dei più autorevoli in Inghilterra, nei suoi scritti e nei suoi discorsi, è più volte tornato sull'argomento. Egli crede, non solo che la modificazione portata al *bill* del signor Bruce sia inevitabile; ma crede di più che, una volta ammesso il principio di ricorrere alle imposte per aprire le scuole, questo diverrà rapidamente il sistema di tutto il paese. Spera tuttavia, che l'aiuto volontario in Inghilterra non cesserà mai; e in ogni caso desidera che, se un cambiamento tanto radicale è pure inevitabile, almeno abbia luogo naturalmente e non per forza improvvisa di legge. Egli è d'accordo col signor Bruce nel credere, che un sistema centralizzato che desse tutto allo Stato, affogherebbe nelle minuzie amministrative, e sarebbe troppo più burocratico di quel che l'Inghilterra non comporta. Nè crede conveniente un sistema puramente locale, perchè egli afferma (è bene che gli Italiani notino queste parole) che esso darebbe *una istruzione troppo bassa nei distretti meno colti*. Quindi il Forster, il Bruce e tutto il *meeting* di Manchester propo-

sero un sistema misto, cioè di scuole aperte col danaro e con la iniziativa locale, sorvegliate però e sussidiate dal Governo. Questi sussidi, secondo il signor Forster, si dovrebbero dare alle scuole con le condizioni seguenti:

1° Edifizio adatto.

2° Maestro con certificato, ossia la nostra *patente*, la quale, lo abbiamo già detto, viene oggi considerata dal Governo inglese, come la pietra angolare di tutto l'edifizio scolastico.

3° Buon risultato negli esami, accertato ogni anno con una ispezione sufficiente. Poche ore non debbono bastare.

4° La scuola deve essere accessibile a tutti senza riguardo a religione (1).

Quest'ultima condizione ci porta all'esame della quistione religiosa, per la quale il signor Bruce dovette sottomettere il suo *bill* ad una seconda modificazione. Sappiamo che oggi il Governo, nel dare i sussidi, non prende in considerazione che il solo insegnamento laico, e non tiene per legge alcun conto dell'insegnamento religioso. Ma le scuole sussidiate debbono tutte essere annesse a qualche associazione religiosa, o si deve in esse leggere la Bibbia, secondo una versione approvata. Inoltre, la Chiesa inglese, avendo il privilegio, come abbiamo tante volte ripetuto, d'un ispettore nominato dal Governo, ma approvato da essa, è naturale che egli tenga gran conto anche dell'insegnamento religioso nelle scuole anglicane, che sono le più numerose. Quindi il presente sistema è di fatto sempre settario o *denominational*, come dicono gl'Inglesi. Il Governo sus-

(1) Vedi il discorso del signor Forster nel *Times* dell'8 gennaio 1868.

sidia col danaro pubblico, scuole che non sono pubbliche; perchè l'ebreo, il cattolico, quelli d'una setta diversa dalla religione professata nella scuola non vi possono andare. E ciò pare a molti contrario ai principii della Costituzione inglese, perchè, sebbene il Governo cerchi di sussidiare le scuole d'ogni religione, pure coloro che si trovano in un luogo dove la loro setta è in minoranza, pagano per la scuola senza potervi andare.

Per rimediare a questo sconcio sono sorte due opinioni diverse. Alcuni proposero che le scuole sussidiate dal Governo dovessero essere *secolari*, cioè senza alcuno insegnamento religioso. La religione, essi dicevano, deve essere lasciata alla famiglia ed alla Chiesa, deve essere, come in America, bandita dalla scuola; perchè lo Stato col pubblico danaro, non può sussidiare che una istruzione comune a tutti, cioè laica. Questa opinione, sostenuta con ardore, non potette però trionfare, perchè troppo contraria alle opinioni inglesi; e perchè avrebbe dovuto rovesciar dalle fondamenta un sistema già in vigore, che aveva steso profonde radici in tutta la società inglese.

Sorse quindi una seconda proposta la quale sollevò grandissimo rumore, perchè assai più pratica ed accettabile. Ogni scuola che vuole il sussidio governativo, darà il suo insegnamento religioso in un'ora determinata a quelli solamente che vogliono profittarne, obbligandosi in tutto il resto ad una istruzione puramente laica e comune a tutti. La formola che determinava questo procedimento, si chiamò la *conscience-clause*, ed il Governo cercò di farla volontariamente accettare dalle scuole, inducendole a scriverla nei loro statuti; ma essa sollevò infinite obbiezioni. Sostengono alcuni, che la religione entri per tutto nell'insegnamento elementare, e che il sussidio governativo, parte

assai spesso minima della spesa totale per la scuola, non dia allo Stato il diritto di determinare per sempre, il carattere generale di questa. Lo strepito fu tale, che il signor Bruce, nel suo primo *bill*, accettò il presente sistema *denominational*, anche per le nuove scuole che voleva aprire per mezzo di tasse. Esse dovevano cioè essere, secondo l'art. 8 del Codice riveduto, connesse a qualche Società religiosa, o far leggere la Bibbia secondo una versione approvata. Ma il partito liberale, perciò appunto, combattè il suo *bill* e non lo fece passare.

In questo mezzo, però, l'opinione che lo Stato non abbia altro diritto nè altro dovere, se non quello di dare un insegnamento laico, ha fatto così grande cammino, che i signori Bruce e Forster credettero di modificare il loro *bill* anche su questo punto. Le conclusioni a cui sono venuti, furono da vari oratori sostenute a Manchester, ed il signor Roundell le formulava in questi termini:

1° Lo Stato non deve occuparsi di religione, nel fatto dell'educazione popolare;

2° Una buona educazione secolare dev'essere il solo criterio per dare l'aiuto dello Stato;

3° Il danaro pubblico deve costituire una pubblica scuola. In altri termini le tasse escludono la setta: *taxation excludes sectarianism* (*lunghi applausi*).

« Questa non è una quistione religiosa, egli continuava a dire, ma una quistione *clericale*. Io rendo giustizia allo zelo del nostro clero, che s'è messo coraggiosamente fra il popolo e l'ignoranza; ma sono uomini e pagano anch'essi il loro tributo alla debolezza umana; essi desiderano il predominio sociale, e vogliono trasformare in quistione religiosa, una quistione clericale a cui i parenti sono, in massima parte, indifferenti. Qui non si tratta di quei principii eterni

di morale, che sono il fondamento d'ogni religione, e che tutti vogliono insegnare; ma si tratta d'inculcare quei dommi che saranno sempre causa di discordia » (*lunghi applausi*).

Ed il signor W. B. Odgson aggiungeva: « Io non ho mai potuto capire perchè, se una scuola insegna che Gesù Cristo è un impostore o che il Messia deve ancora venire (*Ebrei*); che la Trinità è una favola, e l'espiazione un sogno (*Unitarii*); che i membri del Comitato sulle scuole, essendo eretici, sono fuori di ogni salvazione (*Cattolici*); in tutti questi casi, s'abbia diritto al sussidio d'un Governo cristiano, protestante e ortodosso. Ma se, invece, la scuola insegna solo quelle grandi leggi della natura e della Provvidenza, che tutto il mondo riconosce; se cerca rendere i fanciulli d'ogni religione utili ed onesti membri della società, senza addottrinamento teologico; allora il Governo, che pure sottomette questi direttori e maestri alle tasse generali, deve rimandare essi solamente a mani vuote, per l'opera utile e buona che hanno fatta » (*applausi generali*).

Quindi è che il *bill* del signor Bruce venne modificato in questo modo: si lascino le scuole esistenti come sono; ma, riconoscendo il principio che lo Stato sussidia solo l'insegnamento laico, e il pubblico danaro non può fondare che pubbliche scuole, si renda obbligatorio, in tutte le scuole fondate con imposte locali e sussidiate dal Governo, l'escludere dal loro insegnamento generale ogni carattere religioso, permettendo solo, che si aggiunga, in un'ora determinata, un insegnamento religioso di cui lo Stato non deve tener conto, e del quale profitterà solamente chi vuole. Nessun fanciullo potrà essere obbligato ad assistere ad alcuna funzione religiosa, senza il consenso dei genitori. — In questo modo, il nuovo *bill* renderebbe

obbligatoria l'apertura delle scuole dove mancano; e, lasciando nel resto le cose come sono, obbligherebbe le nuove scuole a dare un insegnamento laico, con una istruzione religiosa solamente per chi la vuole.

Da tutto ciò risulta chiaro, se tiriamo la somma:

1° Che l'Inghilterra, contrarissima all'insegnamento obbligatorio, ha dovuto pure in parte accettarlo, e i suoi ispettori seguono l'operaio in ogni officina, in ogni bottega, costringendolo alla scuola, non arrestandosi che innanzi alla soglia della sua casa; che essa studia il modo d'attuare un simile sistema nella campagna; che gli oziosi ed i vagabondi sono già per legge obbligati alla scuola, e solamente si tratta ora di rendere l'attuazione della legge più efficace.

2° Che l'Inghilterra, dopo aver cercato ogni mezzo per sostituire, in fatto d'istruzione, l'iniziativa privata a quella dello Stato, ha dovuto riconoscere, che l'educazione popolare è un dovere dello Stato, il quale non può limitarsi ad incoraggiare, ma deve assumere una vera e propria iniziativa.

3° Che dopo avere incoraggiato, con molti milioni l'iniziativa privata, l'Inghilterra deve ricorrere alle tasse locali, e deve renderle obbligatorie. Nè ciò le basta, ma vuole anche, col danaro e con la ispezione governativa, vegliare acciò non solo la scuola sia aperta, ma sia buona. Non sa neppure riposare tranquilla sull'abilità e lo zelo de' suoi Municipi.

4° Le relazioni del Governo riconoscono che l'ispezione è la *vertebra* dell'insegnamento elementare, ed il *certificato*, ossia la nostra *patente*, è la base di tutto l'edifizio.

5° E finalmente che l'Inghilterra, avendo una istruzione fondata tutta da un clero liberale, il quale ha speso milioni per vincere il Governo nello zelo dell'opera buona, è stata portata, suo malgrado, a riconoscere

che lo Stato non ha altro diritto nè altro dovere, se non quello di dare a tutti un insegnamento laico e morale, lasciando l'istruzione religiosa alle famiglie, alla Chiesa, alla privata iniziativa, e fidando nello spirito veramente religioso del suo popolo.

Tutta la stampa liberale dell'Inghilterra s'è mostrata favorevole alle proposte del *meeting*, ed il *Times*, nel renderne conto, diceva: Pochi anni sono sarebbe stato impossibile sostenere, in un'assemblea di pratici ed intelligenti Inglesi, le proposte approvate a Manchester. Eppure oggi è così straordinario il mutamento dell'opinione, che ci è voluta tutta la fermezza e tutta la discrezione dei signori Bruce e Forster, per non passare quei confini nei quali le proposte si sono questa volta mantenute.

XXII.

L'insegnamento della musica e del disegno nelle scuole elementari.

Prima di concludere affatto la nostra relazione, noi ci fermeremo a discorrere un momento sullo studio della musica e del disegno, non solo per la importanza che esso ha in Inghilterra; ma assai più per quella che dovrebbe avere fra di noi.

E prima di tutto, non solo in Inghilterra, ma in Germania, nella Svizzera, in quasi tutta l'Europa civile, si dà ogni opera a promuovere l'insegnamento del canto nelle scuole popolari. Le carte, i libri di musica eran soggetto di molte considerazioni per tutti i giurati della Esposizione, ma non per gl'Italiani. Da per tutto si cerca d'aprire e di chiudere la scuola elementare col canto; nell'Italia, invece, patria della musica, la scuola si può dir chiusa ad ogni armonia, ed

a molti sembra quasi puerile discutere il soggetto. Queste però sono opinioni che si muterebbero, quando si volesse considerare che vi è un numero grandissimo di idee e di sentimenti, che solo la musica e la poesia possono fare agevolmente comprendere e sentire al popolo. La musica, io credo, e lo credono moltissimi, è uno dei mezzi più efficaci ad iniziare la civiltà nel popolo. Essa, che è un linguaggio senza dialetti, un linguaggio universale, sarebbe efficacissima a diffondere, da un capo all'altro d'Italia, uno stesso pensiero, un medesimo sentimento. Bisogna ricordarsi che la civiltà greca incominciò colla musica e colla danza, e che in alcune provincie d'Italia v'è come filtrata una vena di sangue greco. Mi sia dunque permesso divagare alquanto, per dimostrare come in alcuni tempi e luoghi la musica è quasi il solo linguaggio del popolo.

Io potrei accennare alcuni piccoli paesi della Basilicata, dove la popolazione intiera vive solo col girare il mondo, cantando rozzamente canzoni nazionali. Ognuno conosce questi giovanetti che arrivano fino in America, e che restano sempre rozzi e primitivi come le loro canzoni: essi sono soggetti ad un mercato, che, non senza ragione, s'è chiamato il mercato degli *schiavi bianchi* nel secolo XIX, ed è una vergogna nazionale. Una scuola di musica a Veggiano (che è quasi la metropoli musicale di questi nomadi cantori), correggendo il canto, unica occupazione della loro vita, sarebbe un mezzo d'incivilirli, più efficace assai di tutte le scuole elementari. E chiunque si ponesse a studiare i costumi di una qualunque delle provincie meridionali, sarebbe indotto a venire, più d'una volta, nelle medesime conclusioni. Io trascrivo qui alcuni brani d'una lettera, in cui è descritta la festa popolare del primo anniversario della entrata di Garibaldi

a Napoli, festa che ebbe luogo nel dì 8 settembre 1861, quando egli era per quelle provincie simbolo di libertà, d'indipendenza e di concordia. Questa lunga citazione mi verrà forse perdonata, se il lettore converrà nelle conclusioni della lettera.

« Fin dai primi del mese, si vedevano gli apparecchi della festa. Era per tutta la città un gran vendere di bandiere e fazzoletti tricolori coi ritratti del Re, o dell'eroe del popolo. Nella vigilia l'impazienza faceva già cominciare la festa: si vedevano tutte le case imbandierate, e molte di esse s'illuminavano la sera.

» Io volli osservare se questa impazienza era davvero generale, e m'avviai verso i più umili e remoti quartieri della città. A misura che mi avanzavo di più verso quella parte, che si chiama il *Vecchio Napoli*, l'allegria, il tumulto, l'entusiasmo erano maggiori. Quando fui nel quartiere che chiamano *Basso Porto*, tutto il popolo era nelle vie, mangiando, vendendo, cantando. Cercai uscire da quella folla, dove gli urli e la confusione eran tali, che non sapevo più raccappezzarmici; ed entrando nelle strade più remote, vidi case altissime che parevano tuguri. Se non che, a misura che le apparenze dell'agiatezza diminuivano, crescevano le bandiere, i lumi e le canzoni. Era la prima volta in vita mia, che udissi per queste vie cantar canzoni italiane, quelle stesse che avevo udite a Milano e Firenze, mescolate con altre tutte napoletane. Ad un tratto, un odore più ingrato del solito m'obbligò a volgermi da un lato, e vidi in una bottega una scena che pareva un quadro di Rembrandt. Una lucerna pendeva dall'alto, e quattro uomini seminudi, di quelli che chiamano *carna-cottari*, lavoravano insieme, intorno a certe carni cotte, e s'aiutavano al lavoro cantando l'inno di Garibaldi, con quanta voce avevano in gola. Di tratto in tratto, uno di essi bran-

diva il coltello, gridando: — Viva chi? — Viva Garibaldi! — rispondevano gli altri, ripigliando il canto ed il lavoro con più lena.

» Da per tutto io avevo veduto ripetersi le medesime scene, e stanco ritornavo verso casa, pensando come quel popolo non sapesse fare a meno del canto, ogni volta che il suo animo era commosso. E mentre che fra me stesso riandavo questi pensieri, osservai in via Toledo una gran folla dinanzi ad un caffè. Penetrai nella folla, e vidi un gruppo di circa 25 o 30 giovani popolani che cantavano. Fra di essi ve ne era uno più alto degli altri, il quale con una testa quasi da moro, una bocca immensa ed una voce stentorea, cantava un *a solo*, che di tanto in tanto veniva accompagnato dal coro, con un impeto ed un entusiasmo singolari. Era strano vedere come quei giovanetti del popolo quasi fremessero, quando giungeva il momento di cantare tutti insieme il nuovo coro da essi composto; ma era più strano ancora l'osservare la parte che tutto l'infinito numero di spettatori pigliava a questa prima prova d'una nuova canzone. Tutti quelli che erano seduti nel caffè s'accostavano uno per volta alla porta, a godere lo spettacolo; e molti, passando per la via, s'erano fermati a cantare cogli altri. La folla, quasi trascinata dall'onda musicale, anch'essa si stringeva a poco a poco, sempre più verso la porta del caffè. Ed io, che mi trovavo giunto vicino al muro, mi vidi accanto una donna, che sopra una tavola aveva una moltitudine d'oggetti fragilissimi, colla vendita dei quali molti in Toledo sogliono campare la vita. La folla si avanzava e la stringeva, ed essa tutta spaventata gridava: indietro, indietro, voi mi mettete ogni cosa in pezzi, e faceva alla tavola scudo della sua persona. Ma quando il coro cominciava a cantare, pareva che una potenza più forte di lei la dominasse. Prima si rallegrava, poi

rideva, e finalmente, abbandonandosi al canto, rompeva colle sue proprie mani gli oggetti stessi che voleva difendere.

» L'indomani, giorno della festa, io passeggiavo nuovamente per le vie di Napoli. Il municipio aveva ordinato tutto. Bande musicali, società operaie, guardie nazionali percorrevano la città con ordine grandissimo. Ma questa festa ufficiale aveva tolto ogni brio alla città: era fredda, monotona, noiosa; ogni originalità popolare era scomparsa. Non appena però il sole era presso al suo cadere, che l'opera del municipio cessava, il popolo veniva abbandonato a se stesso, e la festa ripigliava subito la sua originalità. Il primo annunzio, che l'entusiasmo del popolo aveva ripreso il suo corso naturale, fu molto singolare. Io notai che nella via tutti si fermavano a guardare in alto. Guardai anch'io, e vidi un grosso pallone, che s'innalzava lentamente, tirando dietro a sè una gigantesca figura del Garibaldi, la quale, rivestita della sua rossa camicia, e illuminata dai raggi del sole cadente, staccava sull'azzurrissimo cielo di Napoli, in modo maraviglioso. E siccome pei diversi moti del pallone, quella figura ora si trovava in ombra ed ora in luce; così pareva, che con l'alternare dei suoi splendori, rispondesse agli applausi che le mandava il popolo.

» Ma intanto s'illuminava la città, ed in brevissimo tempo parve tutta trasformata in una sala da ballo. La moltitudine fino allora ordinata dal municipio, si sciolse in gruppi che, pigliando mille direzioni diverse, intuonarono subito le loro canzoni. Tutto l'entusiasmo di un popolo intero non sapeva manifestarsi altrimenti che cantando, suonando, ballando, e quest'onda musicale inebbriava talmente i sensi, che ogni altra passione, ogni altro desiderio era svanito. Io fui stranamente sorpreso di non vedere in nessun luogo ven-

dita di cibi o di vino. Non si chiedeva, nè si vendeva altro che limonate e gelati da un soldo. Tutta la via Toledo, tutte le piazze, tutto il giardino pubblico erano gremiti di popolani che, divisi in gruppi di dieci o dodici persone, portavano una bandiera, e formavano orchestre delle più singolari che si udissero mai. Gli strumenti, con nomi tutti napoletani, avevano forme e suoni sconosciuti altrove; ma la più parte di essi erano quei medesimi che si trovano ancora oggi dipinti sulle mura di Pompei. Quando mancava lo strumento, suppliva la voce umana contraffacendolo, e qualche volta tutta l'orchestra era in tal modo composta. Fino alle 12 della notte, io trovai dei gruppi di giovanetti che si stringevano fra loro, come per darsi forza a continuare il canto, incominciato sin dalle sei. Sembravano beati, e pareva che quasi volessero esalar l'anima cantando.

» A tarda ora m'avviai verso casa per la via Toledo, e quando fui in quel punto dove la via S. Giacomo, traversandola, conduce al largo del Castello; venni fermato da una luce che sorgeva dalla piazza, e vidi cadere come una pioggia di mille colori: erano i fuochi d'artifizio che continuavano ancora. Ma quasi non aveva avuto il tempo di esser sorpreso da questa inaspettata luce, che già da un altro estremo della via Toledo sentivo un suono terribile di migliaia di voci, che si avanzavano cantando l'inno di guerra. Volgo lo sguardo e vedo confusamente un' immensa moltitudine che si avanza, e ad un tratto, come per subito incanto, tutta la via Toledo s'illumina di fuochi tricolori di Bengala. Finalmente giunge la moltitudine. Nel centro di essa, quattro popolani portavano sulle spalle un busto del Garibaldi, innanzi a cui erano accesi dei ceri, nel modo stesso che fanno a S. Gennaro. E intorno ad esso vi era uno sterminato coro di popolani, le cui voci ve-

nivano accompagnate da tutti quanti gli strumenti musicali del popolo napoletano: il *tric-a-ballac*, lo *sceta vajasse*, tamburi di varie e stranissime fogge, conchiglie che facevano da tromba, e, al solito, voci umane che contraffacevano strumenti veri o immaginati. Così finiva questa festa popolare. La musica e la luce sono i due elementi, con i quali questo popolo compone le sue feste, e rivela i suoi affetti. Le due corde che più vivamente risuonano nel suo cuore, son quelle appunto che esprimono l'armonia dei suoni e dei colori ».

Ed ora non sarà egli lecito a noi di concludere che, per lo meno, è strano il vedere come le lezioni di canto e di disegno sieno quelle appunto, che più generalmente mancano nelle scuole elementari d'Italia?

Se però l'importanza del canto e della musica è quasi tutta morale ed ideale, onde non vien riconosciuta dai molti che guardano solo agli effetti materiali e visibili; ben altra, più visibile e più tangibile è l'importanza del disegno nelle nostre scuole. Con esso si tratta di promuovere non solamente la coltura, ma la ricchezza nazionale. Io credo veramente che questa sia per l'Italia una quistione gravissima; fu una di quelle che più vivamente ridestarono la mia attenzione nella Esposizione universale di Londra. Debbo perciò fermarmi un momento a parlarne. Comincio però col premettere, che non intendo parlar solo degli elementi di disegno nelle scuole primarie; ma anche delle lezioni d'ornato, figura, modellare, colorire, ecc., cose tutte che in Inghilterra, in Francia e altrove s'insegnano a gran parte del popolo, e massime agli operai ed alle operaie.

Quando nella prima Esposizione del 1851 le nazioni civili riunirono nel palazzo di cristallo i migliori prodotti delle loro industrie, si vide che la Francia era di gran lunga superiore alle altre nazioni in tutti i

lavori che all'industria meccanica univano il gusto artistico del disegno e del colore. Il fatto era veramente già noto; gli oggetti di gusto elegante formavano da gran tempo una delle principali esportazioni della Francia la quale, per ciò appunto, ha dato e dà ancora oggi la moda al mondo. Tuttavia, la evidenza in cui venne messo quel fatto nella Esposizione di Londra, fece una grande impressione agl'Inglesi, i quali si trovavan vinti, non solo dalla Francia, ma dalla Germania ancora. Essi ora vedevano chiaro come questo gusto del disegno e del colore, queste fantasie francesi che avevano troppo disprezzate, si traducevano veramente in danaro sonante. In moltissimi mercati le stoffe, le stoviglie, i bronzi inglesi più solidi, meglio lavorati, venivan pure vinti dagli oggetti francesi, solamente pel maggior gusto e la più fina eleganza.

Gl'Inglesi però dimostrarono, anche in questa occasione, d'essere una grande nazione, e di avere un raro buon senso. Riconobbero apertamente la loro inferiorità; i rapporti dei giurati e tutti i giornali, lungi dal volerla nascondere, la resero nota a tutta la nazione, e quasi pareva che volessero esagerare la propria disfatta. Ma invece era un gran bisogno di ridestare tutta l'attenzione del paese, per cercare i mezzi di rimediare al male. Le condizioni di questa parte delle industrie francesi furono soggetto di studi accuratissimi; le fabbriche di Sèvres, di Lione, ecc., vennero con diligenza visitate e studiate. Si trovò allora, che in Francia v'erano dappertutto scuole di disegno aperte dal Governo, dai Municipi ed anche da privati. Queste scuole, nelle quali s'insegnava l'ornato, la figura, il modellare, il colorire, erano di una utilità incalcolabile alla educazione degli operai. Ma ciò non bastava. Nei grandi opifici, dove si lavoravano quegli oggetti di gusto, non solamente l'operaio era educato nel disegno;

ma i primi artisti della Francia venivano invitati con ricchi salari a prestar l'opera loro. Gl'Inglesi furono assai maravigliati nel vedere, che il genio di uomini come Couture, De Camps, De la Roche, La Croix, veniva, in Francia, invitato a collaborare, insieme cogli operai, per trovare quegli incantevoli colori che vediamo sulle stoffe di Lione, quelle composizioni e quelle tinte che ammiriamo sulle porcellane di Sèvres, sui tappeti, sugli arazzi, ecc. I Francesi, adunque, avevano raggiunta quella perfezione, non già affidandosi solo alle loro qualità naturali; ma educando espressamente l'operaio, e ponendo ogni cura per sposare l'arte all'industria. Chi poteva affermare che la natura fosse stata così avversa agl'Inglesi, da impedir loro ogni successo per quella via? Essi ebbero fede in loro stessi, e si posero deliberatamente, energicamente all' opera. Il principe Alberto, che è stato di certo uno degli uomini più benemeriti e più operosi nel rialzare la coltura nazionale del popolo inglese, si pose a capo di questa impresa, e fu mirabilmente secondato da tutta la nazione.

Già v'era un gran movimento in favore delle arti belle; l'Accademia sorgeva e fioriva, la Galleria reale si arricchiva di molti capolavori italiani. Ma ora si cominciava a fondare un nuovo museo artistico ed industriale, col nome di *Kensington Museum,* nel quale si raccoglievano opere di Luca della Robbia, lavori d' intaglio, d'ornato, d'oreficeria, di mosaico, antichi e moderni; bronzi, vetri di Venezia, maioliche d' Urbino, di Pesaro, ecc. E per l'acquisto di tali oggetti, si pagavano dal Governo e dai privati somme enormi. Il fanatismo si comunicò quasi a tutto il paese, e l'Italia fu rovistata per tutto: dilettanti e commercianti la percorrevano per lungo e per largo, in cerca specialmente di antichi piatti e boccali. I prezzi salirono,

con una rapidità incredibile, a somme stranissime: un piatto di maestro Giorgio s'arrivò a pagare perfino mille marenghi. Parker e Rotschild mandavano da Londra a Parigi dispacci, per arrivar primi a comprare una maiolica, che poi rivendevano. Tutto questo sembrava in Italia un fuoco fatuo ed un fanatismo senza ragione. Pagare un piatto più di un quadro di classico autore, sembrava pazzia, e non era. Gli effetti lo dimostrarono ben presto.

Si trattava per gl'Inglesi di sposare l'arte all'industria, e niuna spesa era soverchia a raggiungere il fine. Tuttavia, sebbene il paese rispondesse con tanto calore agli eccitamenti del principe Alberto e del Governo, pure si vide chiaro che, a voler riuscire presto, non bastava affidarsi al solito sistema inglese delle associazioni e della iniziativa privata. Ci voleva un'azione più diretta e più efficace. Il *Kensington Museum* fu messo nelle mani del Governo, aggiungendo al *Comitato sulla educazione* un *Dipartimento di scienze ed arti*, per promuovere nel popolo lo studio del disegno.

Il museo di Kensington pigliò subito grandi proporzioni, e mentre si estendeva, si andò anche modificando in modo, che oggi è divenuto una istituzione unica in Europa. Vi è una grande collezione di libri scolastici, carte geografiche, e ogni sorta di oggetti che possono servire in una scuola popolare. V'è una collezione di quadri moderni, una collezione di quasi tutte le materie prime che servono all'industria. Vi si fanno lezioni gratuite ed a paga, sopra i più svariati soggetti. Tuttavia il carattere generale delle altre collezioni, e lo scopo principale della istituzione rimane sempre quello di associare l'arte all'industria.

Si cominciò, infatti, col fondare nel museo una scuola normale centrale di disegno, per tutto il Regno Unito. Gli alunni vi ricevono insegnamento gratuito, e spesso

ancora sovvenzioni settimanali, che vanno da 5 a 30 scellini. Nel 1859 si spesero per quelle sovvenzioni 69,050 franchi; nel 1861 v'erano 68 alunni sovvenzionati e 40 gratuiti. Questi alunni, uscendo dalla scuola, possono essere impiegati in qualunque parte del Regno Unito, ad insegnare o a formare altri maestri; e fino a che adempiono bene al loro ufficio, ricevono, oltre la paga assegnata loro dai Municipi o Comitati locali, ancora un sussidio del Governo, che varia da 10 a 50 lire sterline l'anno, secondo il diploma che hanno ottenuto negli esami.

Dopo questi incoraggiamenti, e dietro le istanze del *Comitato sulla educazione*, incominciò l'agitazione nelle provincie, e sorsero per tutto le *Scuole di arte*. Il Governo dava un sussidio equivalente al quarto della spesa necessaria a fabbricare l'edificio, ed inviava un professore, a condizione però che il Comitato locale promettesse di fare insegnare il disegno in cinque scuole elementari, o a cinquecento alunni, oltre una classe serale da aprirsi tre volte la settimana, al prezzo non maggiore, per ogni alunno, di sei pensi (60 centesimi) per settimana.

Nel 1851 vi erano in Inghilterra 19 scuole di disegno, o sia *scuole d'arte*, le quali son come piccole Accademie di disegno popolare, con sale, modelli, maestri, ecc. Nel 1855 ve ne erano 64, nel 1860 ve ne erano 85, ed il Governo continua sempre a promuoverle. Nel 1855 gli alunni erano 29,498, ed il rapporto del 1861 dava già 89,481 alunni che studiavano il disegno, sia nelle scuole di arte, sia nelle scuole pubbliche elementari del Regno Unito, pagando in tutto 17,221 sterline. Il Governo spendeva pei soli maestri, e per qualche spesa accessoria di modelli, disegni, ecc., lire 11,233 sterline.

Tutto ciò venne operato da una sola amministra-

zione centralizzata in tutto il Regno Unito, con programmi, regolamenti, azione diretta del Governo. Quando gl'Inglesi vogliono raggiungere uno scopo, non badano a sistemi, nè a contraddizioni. Essi avevano urgenza di far presto, s'apparecchiavano alla seconda Esposizione universale, e volevano lottare colla Francia in quelle industrie appunto, nelle quali essa aveva ottenuto il primato sugli altri. Ed, invero, nella Esposizione del 1862 si trovò, che il progresso fatto dagl'Inglesi era inaspettato e straordinario. Gl'intagli, le stoffe, le porcellane, le maioliche dimostrarono ad un tempo la grande perizia acquistata dagli operai nel disegno, e il grande studio che s'era fatto sui capolavori italiani. In molti oggetti, i Francesi si videro contesa la palma, in alcuni furono anche vinti. In sul principio restarono sorpresi; e quasi non credevano a se stessi, poi ne furono irritati. La stampa di Parigi disse che i migliori lavori esposti dagl'Inglesi, erano opere di lavoranti e di artisti francesi, a carissimo prezzo impiegati nelle fabbriche inglesi, e citavano i nomi. La discussione si fece un po' viva, specialmente dal lato della Francia; ma gl'Inglesi erano troppo sicuri di se stessi, per perdere la calma.

Essi avevano impiegato parecchi Francesi, ciò è vero; s'erano serviti di ogni mezzo per andare avanti; ma il risultato ottenuto era troppo generale per potersi attribuire all'opera di pochi individui; era un progresso veramente nazionale, ed oggi gli stessi Francesi ne convengono. Nella *Revue des Deux Mondes* del 15 ottobre 1863, il sig. De Beaumont, parlando dell'ultima Esposizione industriale di Parigi, lo confessa schiettamente, dicendo: « Noi abbiamo trovato a Londra un competitore inaspettato, che minaccia sul serio di vincerci ». Cerca poi di esaminare in che modo sia avvenuto che, mentre il gusto sembra quasi decadere

in Francia, ha fatto, invece, nell'Inghilterra così inaspettatamente passi giganteschi. Ed egli attribuisce questo fatto all'avere gl' Inglesi educato e formato il loro gusto, negli ultimi anni, con uno studio continuo e pertinace dei classici lavori, mentre i Francesi si sono troppo affidati alla fecondità naturale del loro genio. Quando i Francesi stessi si dichiarano vicini ad essere vinti dagl'Inglesi, si può loro prestare pienissima fede. I giurati più competenti di tutte le nazioni avevano, d'altronde, già confermata la confessione fatta dalla *Revue des Deux Mondes.* Io però non credo che gl'Inglesi potranno mai superare del tutto la Francia, perchè in questa, un certo gusto è naturalmente concesso a tutti dalla natura, mentre gl'Inglesi hanno bisogno di studio pertinace e continuo. Prima che una popolana di Londra impari a porre in armonia i colori de' suoi nastri, nel modo che farà la più umile popolana di Parigi, ci vuole ancora del tempo, e le scuole di disegno non bastano. Tuttavia gl' Inglesi fecero nella Esposizione del 1862 una prova così splendida, che onorò ad un tempo l'ingegno ed il carattere della nazione.

E mentre che questa lotta si combatteva fra i due giganti dell' Esposizione, cosa faceva l'Italia? Invero, di noi si parlava con molta benevolenza; ma con poca invidia. A che serve illudersi? I premi e le medaglie ci furono dati con profusione, perchè nessuno ci temeva, e perchè tutte le simpatie politiche erano in favore d'una nazione risorta, che dopo lungo tempo si presentava di nuovo fra le altre.

Se, adunque, qualche cosa era per noi utile di studiare e conoscere, questa era, non tanto il sapere che cosa abbiam fatto; ma piuttosto che cosa potrem fare. A me parve evidentissimo, e così parve anche a tutti coloro che potevano esserne giudici più competenti,

che, sebbene ancora in quelle industrie che chiamerò artistiche, l'Italia non potesse competere colla Francia o coll'Inghilterra; tuttavia v'erano nella Esposizione prove sufficienti, per mettere fuori di ogni controversia, come, volendo, essa potrebbe facilmente ripigliar l'antico posto e restar senza rivali. Una volta noi demmo la moda al mondo; vendemmo per ogni dove i lavori delle nostre industrie, e mentre a casa riportavamo danari, imponevamo per tutto, nelle piazze e nelle corti, il gusto e il genio italiano. E ciò era nello stesso tempo una ricchezza, una gloria ed una conquista nazionale. Oggi questi medesimi oggetti dell'antica industria si trovano nei musei, vengono ammirati e studiati, insieme coi capilavori della nostra pittura e della nostra scultura, e ancora ci portano onore e danaro.

Se poi guardiamo non al passato, ma al presente, troveremo che le industrie artistiche furono quasi le sole, nelle quali portammo all'Esposizione universale, alcuni lavori che vennero da tutti i giurati riconosciuti superiori a quelli d'ogni altra nazione. Gl'intagli in legno ed in avorio del Giusti, del Cheloni, del Barbetti, non si sono mai presentati in una Esposizione di Parigi o di Londra, senza ottenere i primi premi. Alcuni di questi lavori si trovano da più anni nel *Kensington Museum*, e servirono, insieme colle più pregiate opere antiche, di modello e di aiuto agl'Inglesi, per fare quel progresso che fecero. Difficilmente si potrebbe poi dire se siano oggetti più d'arte o d'industria. Gli artigiani che vi lavorano studiano quasi tutti il disegno di ornato e di figura, alcuni vanno cogli artisti all'accademia del nudo e dipingono ad olio. Più d'un valente scultore è uscito da queste botteghe d'intagliatori, che somigliano a quelle del cinquecento, in cui lavoravano Benvenuto Cellini, Donatello e Ghiberti. In qualcuna di esse, ho veduto un artigiano oc-

cupare le ore di riposo, leggendo le storie italiane ai suoi compagni. Insomma è l'antica tradizione che, rinnovata da circa un secolo a Siena ed a Firenze, ovunque si presenta, riporta di nuovo gli antichi trionfi. Non solo tutti questi oggetti d'intaglio furono nella Esposizione venduti a carissimi prezzi; ma i loro autori ebbero un gran numero di commissioni. Molti lavoranti inglesi e francesi avevano tentato d'imitarli; ma senza poter mai nell' ornato raggiungere la correzione del disegno, la varietà e la freschezza della fantasia italiana.

Se una Commissione governativa si mettesse poi ad esaminare le condizioni di questa industria, e lo sviluppo di cui è capace, essa dovrebbe estendere anche più oltre le sue ricerche. Allora troverebbe che i lavori del Cheloni e del Barbetti, i quali si posson chiamare veramente lavori d'arte, hanno, mercè la maravigliosa attitudine del popolo italiano, creato un'industria affine, che occupa molti lavoranti, e dà ogni anno una esportazione non piccola. Le cornici intagliate a mano, e dorate, tutti i lavori simili, non si possono in nessuna parte d'Europa avere a così buon mercato, e con tanta eleganza lavorati, come in Toscana. Cosicchè, incominciando dalla più bella statua di marmo, e scendendo fino alla più modesta cornice in legno, l'attitudine singolare degl'Italiani a disegnare e modellare, non si smentisce mai, porta lavoro, guadagno e onore all'operaio ed all'artista.

Noi potremmo discorrere di altre molte industrie simili; ma ve ne è una che chiama più particolarmente la nostra attenzione; perchè, sorta ai nostri giorni, ha subito preso grandi proporzioni, e la sua storia non è senza qualche utile ammaestramento. Trenta anni sono, niuno avrebbe pensato che gli oggetti d'oreficeria italiana, i quali una volta erano stati senza rivali,

potessero nel secolo XIX sostenere alcun paragone con quelli di Francia, d'Inghilterra e di Ginevra. Ma nella Esposizione del 1855, un orefice italiano, il Castellani di Roma, espose oggetti che furono considerati come un gioiello della Esposizione. Il *Times* ne fece altissimi elogi; le signore si affollarono a vederli nella corte romana; le commissioni vennero al Castellani da ogni parte, e molti lo pregarono, con grandi promesse, di fermarsi a lavorare in Londra o Parigi. Egli aveva sul principio lottato molto, per vendere qualcuno de'suoi oggetti nei mercati stranieri; i lavori italiani erano discreditati per tutto. Oggi, invece, ha un gran magazzino a Londra, un altro a Parigi, per vendere le oreficerie italiane che, mercè l'opera sua, sono nuovamente venute in moda. Gli stranieri tentano d'imitarlo e non vi riescono; perchè non si tratta di macchine o di precisione meccanica, nè d' un lusso francese, sfolgorante e senza misura. — Il Castellani ha ripigliato anch'esso la tradizione italiana; il suo pregio è tutto in un gusto severo, corretto, elegante senza sfarzo, variato senza disordine. E come il Barbetti, il Cheloni ed il Giusti alimentarono, col loro esempio e colla loro scuola, molte industrie minori d'intagli diversi; così i lavori del Castellani hanno diffusa e rianimata l'oreficeria in tutta la città di Roma, per modo che oggi una delle maggiori entrate della dogana pontificia viene appunto dal dazio d'esportazione su questi oggetti.

E qui importa dire una parola sul rinascimento di tale industria. I musei, i monumenti, la società degli artisti, e più di tutto l'indole dell'ingegno italiano avevano mantenuta viva negli orefici romani una certa maggiore correzione di disegno, un'attitudine nell'operaio a divenire artista. Ma quella correzione restava senza originalità, e v'era bisogno di chi sapesse infondervi una vita nuova. La famiglia Castellani aveva già il pri-

mato tra gli orefici romani; ma ancora non aveva levato le sue speranze molto alto. Si trovò allora un uomo d'un gusto così squisito, che senz'essere nè artista, nè archeologo, andava dietro agli oggetti di antica oreficeria colla persistenza d'un archeologo, colla passione di un artista. Un nuovo cammeo, un nuovo smalto, una forma più elegante d'anelli, di collane, di pendenti, lo facevano andare in estasi. E sebbene fosse un ricco signore, egli doveva maledire di non essere nato orefice, perchè non poteva dar corpo alle sue fantasie. Qualche cosa del genio di Benvenuto Cellini era entrato nella testa d'un signore romano, ed il Duca Gaetani cercava chi potesse intenderlo, cercava una mano che potesse eseguire i suoi pensieri. Finalmente trovò nel Castellani una mente capace di intenderlo, una mano abilissima, e d'allora in poi essi furono inseparabili. Il Duca Gaetani passava la sua vita nella bottega dell'orefice, dove ogni giorno portava qualche nuovo oggetto. Ora un pezzo di collana etrusca; ora un antico mosaico, mirabile per combinazione di colori; ora uno smalto non mai veduto, una forma nuova e bizzarra d'un bottone, d'un anello greco, etrusco, di Benvenuto Cellini. E così rinasceva l'oreficeria romana.

Il Castellani, che era anch'esso un uomo di genio, ritrovò allora in se stesso l'anima dell'artista italiano. Ma le difficoltà da superare non eran poche. Bisognava educare e migliorare i lavoranti, bisognava vincere molte e molte delle difficoltà tecniche, alcune delle quali sembravano insuperabili. Uno dei metodi di lavorar l'oro, che nell'arte antica era essenzialissimo, fu l'ostacolo maggiore ai suoi primi passi. Sembrava lavoro di fusione o di cesello, e non era; senza lo sfoggio francese, dava alle oreficerie etrusche e greche una severa ricchezza, che neppure in quelle del Cellini si trovava. Il Castellani stesso raccontava

a Londra le molte fatiche da lui invano durate, per scoprire il segreto degli antichi. Ed egli era per perdere ogni speranza, quando gli venne fatto d'osservare alcune corone che i contadini dell'Appennino venivano a portare in Roma, per farle benedire ai preti, e poi venderle al forestiero. Eran fatte di palline lavorate in modo, che avevano una qualche somiglianza cogli antichi lavori. Ma dopo averle diligentemente osservate e studiate, non vi potette comprendere nulla; nè alcuna spiegazione seppero dargli coloro stessi che venivano a venderle. Allora risolvette d'andare nell'Appennino, dove trovò che erano lavorate da alcuni contadini. Ivi, fra quei rozzi abitatori, dopo molti secoli, rinvenne ancora conservata e viva la tradizione etrusca. Così fu scoperto quel metodo, e la principale difficoltà superata. Era un lavoro fatto senza stampo, senza cesello, senza macchine di sorta; ma quasi tutto dalla mano dell'uomo, sovrapponendo e saldando piccoli pezzetti di oro. Il lavoro perdeva così ogni regolarità meccanica, ogni stampo di macchina; ma nella sua apparente irregolarità, ritraeva più facilmente l'impronta del genio e del gusto di chi lo aveva eseguito. L'orefice, nel disporre quei piccoli pezzi, era più libero a modificare alquanto le curve, secondo il suo gusto personale, e l'opera delle sue mani cominciava a divenire meno industriale e più artistica.

Il Castellani menò seco a Roma alcuni di quei contadini, e ne fece degli orefici che poi insegnarono quei metodi ai suoi lavoranti. Così la nuova oreficeria sorse e cominciò a diffondersi in Roma. Molti imitarono il Castellani, ed egli fu instancabile nel procedere oltre a sempre nuove ricerche. Studiò i lavori dell'India e della China, dei Greci e dei Romani; studiò i lavori etruschi, bizantini, pompeiani, del

trecento e del cinquecento. Tenendosi sempre fedele alla tradizione italiana, poteva anche di continuo variare ed innovare, presentando d'anno in anno nuovi oggetti, nuove forme, le quali, alla fedeltà delle antiche tradizioni, univano quel genio inventivo che in Italia non è mancato mai nè all'artista, nè all'operaio. Questo è il modo, con cui ha ottenuto un grandissimo e quasi unico trionfo nella Esposizione di Londra, ha creato una sorgente d' industria e di ricchezza in tutta la città di Roma, ed ha fatto ritornare nuovamente in favore le oreficerie italiane.

E tutte le industrie che avvicinano l'artigiano all'artista, potrebbero in Italia fare un simile cammino, se trovassero uomini con la perseveranza e il genio del Castellani, del Barbetti, Giusti, Cheloni, ecc. Non vi è paese della terra, dove il genio artistico sia stato tanto profuso dalla natura e tanto trascurato dall'arte, come in Italia. Gli scultori stranieri vengono spesso a lavorare fra noi, o chiamano fuori gli scalpellini e lavoranti italiani. Più d'uno di essi ha acquistato gran nome, meno pel suo genio, che per la perizia dei nostri lavoranti. Dove si trovano uomini che, senza cultura, senza istruzione di sorta, possono scegliere e formare lavori di gesso colla precisione, ed al buon prezzo che fanno i nostri Lucchesi, i quali girano il mondo e portano le creazioni del Tenerani, del Canova, di Michelangelo e Fidia, nel palazzo dei ricchi e nella capanna del selvaggio? E gli alabastri di Volterra non forman essi gran parte della ricchezza e coltura di quella città? Lavorati da artigiani che studiano il disegno, che possono copiare in rilievo i più bei gruppi di statue antiche, e inventano sempre nuove e più fantastiche ed eleganti forme di tazze, di piatti rabescati, d'ogni maniera di vasi; quegli alabastri vanno per tutto, e fanno per tutto viaggiare i Volterrani.

Ma per citare un'industria assai più ricca di quella degli alabastri, e capace d'uno slancio maggiore, citeremo i lavori di corallo e di lava in Napoli. Se una scuola di disegno applicato a questa industria, cercasse di correggerne e diffonderne il gusto, valendosi della miniera inesausta degli oggetti pompeiani, la esportazione dei lavori in corallo ed in lava potrebbe divenir maggiore ancora di quello che è. Il solo corallo, nelle sue presenti condizioni, è già una sorgente di ricchezza non piccola. Da un lato alimenta il lavoro di moltissimi intagliatori ed orefici, da un altro lato promuove la pesca, che ne vien fatta quasi tutta dai marinari napoletani sulle coste di Barberia e di Corsica. Per essa partivano nello scorso anno, dal solo circondario di Napoli, 234 navi di 2,429 tonnellate. Gli abitanti di Torre del Greco si reggono quasi tutti su questa pesca, la quale educa a noi un buon numero di arditi marinari, e promuove una ricchissima industria che, nella città di Napoli, ha fatto la fortuna di molte famiglie. L'importanza del corallo di fatti è tale, che la Francia ha mandato in Algeri una Commissione, per avvisare intorno ai modi di toglier la pesca ai marinari italiani, e portarla in mano ai suoi nazionali. Il Governo imperiale può mettere molti ostacoli alla pesca; ma se il nostro Governo avvisasse ai modi di promuovere fra di noi l'industria già fondata e fiorente di lavorare il corallo, questa non uscirebbe certo dalle nostre mani. I Francesi hanno molto gusto; ma nelle arti del disegno, e nelle industrie che ne derivano, gl'Italiani, se vogliono, possono riuscire insuperabili. E se noi continuiamo a mantenere il vantaggio nel lavorare il corallo, anche la pesca sarà fatta da noi.

Mi sono fermato su questo soggetto, perchè io credo che, sotto molti riguardi, esso meriti l'attenzione de-

gl' Italiani. Noi dobbiamo rammentarci che, fino a quando si tratterà di concorrere pel più basso prezzo e per la più rapida produzione, le industrie italiane troveranno una difficoltà non piccola nella mancanza del carbon fossile; ma niuno può dubitare che, quando si tratta di quelli che vengon chiamati oggetti di gusto, nei quali al lavoro meccanico s'unisce un lavoro d'ingegno, possiamo, volendo, riuscire a produrne migliori ed a più basso prezzo di tutte le altre nazioni. Anche ora, sebbene nelle nostre scuole elementari manchi quasi sempre il disegno, e non vi sieno che pochissime scuole di disegno industriale, pure un artigiano che sappia disegnare e modellar bene, si paga in Italia, comparativamente, meno che in ogni altra parte del mondo.

Ma perchè da questi doni naturali possa cavarsi tutto il vantaggio possibile, bisognerebbe promuovere il disegno industriale; bisognerebbe che le fabbriche di seterie, di porcellane, ecc., chiamassero in aiuto la scienza e l'arte, e si lasciassero consigliare dal chimico e dall' artista; bisognerebbe che i modelli dei nostri antichi fossero per tutto studiati, imitati, riprodotti, come si fa in Francia ed in Inghilterra.

Quando Carlo III volle fondare una fabbrica di porcellana in Napoli, egli chiamò a lavorarvi alcuni abitanti di Castello, piccolo paese degli Abruzzi, dove si era sempre mantenuta, scadente e languida, ma pur viva, la tradizione di quelle antiche maioliche che in Gubbio, Urbino, in quasi tutta l' Umbria e parte degli Abruzzi avevano ottenuto così gran nome. E coi nuovi aiuti, la vecchia tradizione si ringiovanì così rapidamente, che pretendesi le fabbriche di Sèvres se ne ingelosissero: certo alla venuta dei Francesi in Napoli, si fece in maniera da chiudere la fabbrica delle porcellane. Tuttavia quegli operai sparsi per la città, non

potendo più lavorare la porcellana, fondarono fabbriche d'oggetti in creta e in terra cotta, le quali sono anche ora assai fiorenti, e dànno al paese grossi guadagni. Il Giustiniani e gli altri ricchi fabbricanti di oggi, sono discendenti di quei medesimi lavoranti del cinquecento, di cui portano ancora gli stessi nomi di famiglia.

E se l'Italia un giorno si persuadesse di queste verità, e cercasse ripigliare nelle industrie il posto perduto; se le seterie, le porcellane, gli ori, gli arazzi italiani, portati dal gusto artistico della nazione, entrassero di nuovo nei mercati d'Europa, e come le oreficerie del Castellani, e gl'intagli del Cheloni e del Barbetti, divenissero oggetto di moda e d'imitazione; allora non solamente verrebbe a casa nostra l'oro straniero, ma qualche parte del genio italiano filtrerebbe in Europa, per mezzo delle stesse industrie. La preponderanza intellettuale e morale da noi ottenuta nei secoli decimoquinto e decimosesto, fu opera dei nostri prosatori, poeti e artisti; ma venne pure aiutata dalle nostre industrie, che portavano l'impronta del genio artistico della nazione. I rabeschi del Vaticano furono dipinti da Raffello, da lui furono disegnati gli arazzi; gli anelli e le gioie dei Medici erano lavori di Benvenuto Cellini. Egli e Leonardo da Vinci furono consultati, quando si addobbavano i saloni della corte di Francia. Anche a Pompei troviamo, che molte delle industrie s'alimentavano della fiamma viva del genio dei più grandi artisti di Roma ed Atene.

Bisogna poi riflettere ancora che, se queste sono davvero le industrie per le quali abbiamo maggiore attitudine, e nelle quali dobbiamo primeggiare, tutto ciò potrebbe risultare a non piccolo beneficio per la educazione del nostro popolo. L'operaio che nel lavoro delle sue mani, deve sapere infondere ancora un

pensiero della sua mente; o copiarlo dai grandi artisti, sarà sempre più intelligente e più civile dell'operaio di Manchester e Liverpool, che assiste all'eterno ed irrequieto e monotono agitarsi dei telai che filano il cotone. Chi scolpisce sul corallo una testa di Medusa, o intaglia un rabesco sul legno, o copia in alabastro una tazza di Pompei, saprà forse anche ammirare una statua di Fidia, il che gli varrà come intendere una pagina d'Omero. Si paragoni il povero Lucchese che percorre il mondo, vendendo i suoi gessi, collo Svizzero che scende dalle sue dure Alpi a vendere in Italia la farina di castagne, e torna a casa con un peculio non punto minore di quello del Lucchese. Allora si troverà che lo Svizzero, sapendo leggere, scrivere e computare, è assai meno civile del Lucchese che, molte volte, non è stato neppure a scuola. Io credo che una parte non piccola della civiltà filtrata nel più basso popolo toscano, si debba attribuire appunto a questa educazione artistica che tutti vi ricevono così facilmente e quasi naturalmente, e che è stata come una tradizione, illanguidita ed infiacchita si, ma non mai perduta affatto.

Per tutte queste ragioni, mi pare assai evidente l'importanza e la necessità, non solo d'introdurre il disegno nelle scuole elementari diurne e serali; ma di promuovere fra noi le scuole di ornato e figura per gli artigiani, e anche di certi primi elementi del colorire, indispensabili in alcune industrie. Queste scuole, in Francia ed in Inghilterra, vengono frequentate, non solamente dagli uomini, ma ancora dalle donne le quali hanno potuto prestare opera utilissima, e fare non piccoli guadagni nelle fabbriche di Sèvres, di Lione, di Manchester, ecc.

Io quindi concludo questo soggetto, col ripetere che lo studio del disegno per gli artigiani sarebbe utilis-

simo, nello stesso tempo, alla cultura ed alla ricchezza nazionale. Dirò anche, che alcune delle nostre troppo numerose Accademie di belle arti potrebbero, d'inutili che sono, divenire utilissime, volgendosi a questo scopo.

XXIII.

Una gita nelle scuole inglesi. — Conclusione.

Non creda il lettore che, dopo aver conosciuto il numero delle scuole e degli scolari, dopo aver letto intorno alle lezioni ed ai metodi, egli possa mai formarsi una giusta e compiuta idea delle scuole inglesi, se non le vede coi propri occhi. Bisogna che vada nel parco del superbo Duca il quale, dopo averlo condotto a vedere le grandi e mirabili stufe, ove son tutte le piante del mondo conosciuto, dopo avergli fatto vedere quadri e cammei antichi; lo presenterà spesso alla padrona della casa, perchè ella gli faccia vedere la *sua* scuola. Bisogna andare nei più luridi quartieri di Londra, dove il vagabondaggio, il furto, l'ubbriachezza corrompono la popolazione, e vedere spesso i più ricchi signori, le più nobili dame venire a portare la carità, la civiltà, l'istruzione.

Una sera trovandomi in casa di un deputato, gli dissi: «Come si può fare per vedere qualcuna delle vostre *Ragged schools?*» Egli m'afferrò subito per il braccio, e menandomi attraverso il salotto, mi presentò ad un suo amico, lord R., un giovane di trent'anni, comandante d'un reggimento di volontari. Questi mi disse: «Venga domani da me, e andremo a veder la *mia* scuola». L'indomani, alle 12 precise, andai, e ci avviammo subito in *Paddington street.* Ivi trovammo una scuola, se così deve chiamarsi, nè grande, nè bella, nè bene ordinata; ma pure una di quelle che più mi piacque di vedere.

Era divisa in tre sezioni. Nella prima si trovava una classe infantile, dove si raccoglievano bimbi non ancora capaci di parlare. Si cercava così di salvarli dall'abbandono in cui li lasciavano i loro genitori; molti di essi erano affidati a giovanette alunne che ne pigliavano una cura singolarmente affettuosa. Nella seconda sezione erano giovanetti e giovanette che già imparavano a leggere e scrivere, e udivano spesso la spiegazione della Bibbia. Nelle due sezioni non v'erano più di 50 alunni. Lord R. fece molte domande di religione, e poi mi disse: — « Siamo in uno dei più disgraziati quartieri di Londra; qualcuno di questi bimbi potrebbe morire di stento e di fame, se qui non trovasse cibo e ricovero. Vi sono case dove in una sola stanza vivono in comune il padre e la madre, con tutte le figlie ed i figli, grandi e piccini, con altri parenti ancora ». — Ed avvicinatosi alla finestra, m'accennava alcune di tali case, e poi scendendo la scala, mi diceva: — « Ora venga con me ». — Ed io lo seguii.

Entrati nell'uscio accanto, salimmo al primo piano, dove era la terza sezione di questo singolare stabilimento, il quale porta il nome di *Grotto school and Refuge*. Ivi trovai una classe di 29 giovani, fra i 16 ed i 20 anni, rozzi nell'aspetto, sinistri nella espressione del volto. Imparavano a leggere, scrivere, piallare il legno, tessere tappeti di paglia; qualcuno anche a cucire scarpe per contadini o marinari. In quel momento, però, erano seduti intorno ad una maestra che spiegava loro la Bibbia. Fui sorpreso di vedere una donna giovane, sola, seduta fra gente che aveva quasi apparenza di selvaggi. Questa sorpresa divenne poi assai maggiore, quando seppi che essi erano dei ladri raccolti colà dalla carità cittadina, per correggerli. — « E come fate a raccoglierli? » io chiesi a

Lord R. — « Quando ne abbiamo preso uno o due, li mandiamo nella *City* a persuadere i loro compagni a venir qui ». — « E per mantenere la disciplina che cosa fate? Chi ci resta la notte? Avrete delle guardie di certo? » — « Oh! nessuno. *Fidarsi*, mio caro signore, è una gran cosa in Inghilterra. Il mezzo che più efficacemente riesce a migliorare questi ladri, sta tutto nel mostrarsi sicuri di renderli onesti, e quasi crederli tali non appena sono qui dentro ».

Io intanto avevo un gran desiderio di parlare con la maestra, per sapere da lei come faceva a mantenere il suo ascendente su quegli scolari dei quali, neppure dopo l'avvertenza del mio compagno, io mi sarei fidato. Ma non conoscendola, e vedendo che Lord R. non le parlava, restai incerto. Lord R., per altro, discorse molto con quei giovani; e poi mi fece arrampicare per una scala assai poco sicura, onde salire sopra un tetto a vedere il loro giardino, cioè poche piante che ci avevano messe. « Bisogna dimostrare gran premura e grande interesse per tutto ciò che essi fanno. Questo, mio caro signore, val più delle guardie e dei sorveglianti ».

E così dicendo, scendevamo di nuovo nella scuola. Io salutavo la maestra e passava, quando lord R. mi fermò, dicendo: — « Permettetemi di presentarvi a lady R. ». Era sua sorella, la quale m'invitò ad una festa nella propria casa. Dieci volumi che descrivano minutamente le scuole inglesi, non faranno mai sentire quel che sentivo io, ogni volta che mi trovavo in presenza di tali fatti. A me pareva quasi d'udire le parole dirette a Mosè sul monte Oreb: — Levati i calzari, perciocchè il terreno sul quale tu cammini è sacro.

Ora condurrò altrove il lettore. Il 29 maggio andai a visitare una scuola elementare, conosciuta col nome di *Westbourne School — Middlessex*, presso la grande

stazione della strada ferrata occidentale. La scuola era mirabile, sebbene ci fosse un po' di cura soverchia per le apparenze; ma gli alunni fecero in mia presenza un esame di aritmetica e geografia che mi sorprese per la sua precisione. Osservai minutamente gli scritti ed altri lavori dei *pupil-teachers*, e specialmente alcune carte geografiche, fatte di memoria con tanta precisione, che sarei contentissimo di vederne altre eseguite con ugual diligenza dai nostri migliori alunni di liceo. Assistei alle lezioni che davano, e le trovai assai soddisfacenti. Ma di ciò non importa che parli ora; io voleva discorrere, invece, d'una scuola accanto, chiamata *S. John's servants school*. In essa son 130 ragazze, che vengono istruite ed educate con moltissima cura, all'ufficio di cameriere. Fanno tutto quanto il servizio della scuola, e così imparano a spazzare, lavorare, stirare, cucinare, cucire, ecc. Le più grandi piglian cura delle più giovanette, per imparare ancora a trattar coi bimbi. Io vi andai un giorno che era di festa solenne per la scuola, le lezioni eran sospese, molti la visitavano. Verso sera, tutte le signore protettrici o fondatrici della istituzione sederono, insieme con le alunne e con i visitatori, intorno ad una gran tavola, a bere il tè, con grande gioia e piena fratellanza. Questa mensa fu ancora più rallegrata dall'arrivo improvviso di molte antiche alunne, che erano già a servire, e vennero ricevute con la cordiale accoglienza che è propria di quella età. Le une servivano le altre, scambiando parole e motti piacevoli.

Dopo ciò noi tutti ci levammo, per assistere ad una lezione data espressamente per questa occasione, dal sig. Hassel che la fece con molto brio, e seppe scegliere un soggetto assai utile per quelle alunne. Egli cominciò collo spiegare sulla tavola che gli era dinanzi, una quantità di cenci laceri e sucidi, ossa,

unghie d'animali, avanzi di cucina, ecc. Quando vide che tutti eran sorpresi, cominciò, tra il serio ed il faceto, a dire: « Si signori, il soggetto della mia lezione è: *robaccia*. Ecco, voi vedete questi cenci, e dite subito: robaccia, gettiamola via. Ma non sapete, che noi siamo costretti a pagare migliaia di lire sterline, per comprare navi cariche di questa che chiamate robaccia. Non sapete che centinaia e migliaia di famiglie vivono con l'industria dei cenci, con la quale alcuni hanno fatto milioni di lire sterline ». E così dicendo, spiegava un grande e bellissimo foglio di carta. « Bello! voi dite subito, serbiamolo. Ebbene questo foglio è fatto con questi cenci ». Ed espose tutto il processo della fabbricazione della carta. Continuando sullo stesso tenore, spiegava a quanti usi possono servire le ossa, le unghie d'animali, e mille altre cose che si gettan via come inutili. Concludeva poi col dire: « Come tutta la robaccia e tutti i ritagli sono utili a chi sa valersene, così ancora i ritagli di tempo son preziosi a chi sa tenerne di conto ». — Questa lezione fu ascoltata con grandissima attenzione, e tenne allegra la brigata per più di un'ora. Il professore ricevette in dono un Bibbia colossale.

Ma di tutte le feste scolastiche, la più bella e commovente è quella che ha luogo in S. Paolo di Londra, il giorno della Pentecoste. Da tutti i sobborghi della città vengono, coperti coi loro grandi e bianchissimi grembiuli, sopra una gran moltitudine di carri, i bambini delle scuole di carità, e si radunano nell'immensa chiesa, che ha preso forma d'un vastissimo anfiteatro. Procedono in ordine, salendo quell'infinito numero di scalini che, poco prima, la mente umana non sapeva immaginare tutti occupati, e pure sono ora scomparsi, o per meglio dire, si sono trasformati in una schiera sterminata di giovanetti. Il vasto

e solenne edifizio diviene ancora più solenne; gli spettatori arrivano reverenti e commossi ad una festa, la cui santità non deriva da immagini di santi, nè da benedizione di preti; ma dalla innocenza dei bimbi. Non vidi mai gl'Inglesi commossi tanto, come dinanzi alla maestà di quella innocenza.

Quando la lettura dei salmi, fatta in mezzo ad un silenzio universale, fu finita, i bimbi si levarono in piedi, e sembrò quasi che la candida schiera si commovesse tutta. Quando le molte migliaia di voci infantili, riunite in una sola, levarono l'inno di lode al Signore, parve che il colossale edifizio ne tremasse. Una volta, diffatti, si spezzarono i cristalli d'una delle più alte finestre, all'urto dell'onda musicale. Su molte gote vidi scorrere il pianto, e mi fu affermato che, ogni anno, qualcuna delle belle figlie d'Albione si sviene, accompagnando sommessamente la preghiera dei fanciulli. Io stesso confesso che provai una insolita commozione. Pareva, davvero, che lo spirito onnipossente del Signore parlasse per la bocca dei piccoli bimbi. La scuola e la chiesa s'erano santificate in quella unione.

Io non posso pretendere che il lettore mi accompagni in tutto l'infinito numero di gite che feci; ma conchiuderò col raccontarne un'altra solamente.

Eravamo 100 persone di ogni nazione: Inglesi, Francesi, Tedeschi, Svedesi; vi era anche un Arabo venuto d'Algeri; io era il solo Italiano. Avevamo pagato una lira sterlina per tutta la gita; l'*Associazione per le scienze sociali* aveva assunto l'incarico di provvedere ad ogni cosa. Il 17 giugno, alle 10 $^1/_2$, partimmo da *London Bridge* in strada ferrata, e dopo tre quarti d'ora scendemmo presso a Red-Hill. Osservammo alcune *cottages*, o sieno case per contadini o poveri, nuovamente costruite. Ne vedemmo una da 4 sc., 6 p. la

settimana, con due stanze e cucina al terreno, due camere al primo piano, un giardinetto e molti comodi. Le altre erano d'un prezzo anche maggiore, e in generale tutte un po' troppo care pel povero.

Di quivi salimmo in alcuni *omnibus*, ed in molte carrozze di privati signori, che erano venuti a renderci ospitalità. In venti minuti, forse, noi fummo alla *Philantropic Institution* o *Reformatory* di Red-Hill, di cui ho già parlato. V'erano 253 condannati o, come li chiamano, coloni, che vi restano da 4 a 5 anni; il Governo paga circa $^7/_8$ della spesa; il resto vien sopperito dalle private sottoscrizioni e dal lavoro dei coloni. Visitammo tutte le stanze, i dormitori, le scuole, la cappella, la prigione pei renitenti, le botteghe da lavoro; trovammo ogni cosa in perfetto ordine e d'una ammirabile pulizia. I coloni, divisi in varie case, sopra vasto terreno, lavorano da sarto, da calzolaio, da legnaiuolo; coltivano i campi; accudiscono alle bestie. Provvedono in tal modo anche ai bisogni della colonia, e siccome parte del guadagno va ad essi, così lavorano di buon grado. Quando noi passammo, li trovammo tutti all'opera.

Salimmo poscia in una sala, dove ci furono mostrati i rapporti annuali della colonia, le lettere di quelli che ne erano usciti, e che spesso tengono per molto tempo corrispondenza coi direttori. Mentre però facevamo queste osservazioni, domandò la parola uno dei nostri compagni. Egli fece innanzi tutto alcune osservazioni sulle *cottages* da noi vedute. Notò il prezzo troppo caro; osservò la mancanza d'una pietra sul pavimento, messa in modo da impedire l'umido, che già si era visto salire per le mura; osservò ancora che facilmente si poteva migliorare la costruzione dei caminetti, dando all'aria un'assai maggiore e più libera circolazione. Infine venne a parlare del *Reformatory*,

e francamente notò i miglioramenti che vi si potevano, secondo lui, introdurre. « Io vedo », egli disse, « in questa bellissima casa di correzione, mescolate persone di età diversa, sebbene vi sieno dei limiti naturali, perchè non si riceve alcuno che abbia passata una certa età. Vedo inoltre i nuovi arrivati mescolati alla rinfusa, con quelli già in parte riformati, il che anche è male. Nell'isola di Wight noi abbiamo in qualche modo rimediato a questi mali. Innanzi tutto separammo i grandi dai piccoli, mandando i primi a Portland. Abbiamo poi una scuola penale, in cui teniamo, sotto più stretta custodia, i nuovi arrivati, e solo dopo tre mesi li mandiamo cogli altri nella scuola riformatrice ». — Questo discorso era fatto in presenza non solamente del pubblico, ma dei direttori della colonia. Io li cercai coll'occhio, per leggere sul loro viso se mai se ne dimostrassero offesi; ma invece li vidi attentissimi, ed uno di essi pigliava seriamente gli appunti del discorso udito. — O santa libertà! io esclamai allora fra me stesso, quanti pregiudizi, quante miserie, quanti pettegolezzi tu fai scomparire! — Il costume di dire francamente il proprio avviso è divenuto così generale in Inghilterra, che è considerato un diritto ed un dovere di tutti, e niuno teme di offendere i privati, dicendo il vero in favore del pubblico bene.

Noi uscimmo di nuovo, e saliti nei medesimi *omnibus* ed in altre carrozze di altri ospiti, andammo ad Earlswood, ove è un grande asilo d'idioti. Nel mezzo d'un vasto e bellissimo parco, sopra una piccola altura, si eleva uno dei più maestosi, ricchi e splendidi fabbricati che io abbia mai veduti in Inghilterra. Giunti alla porta del magnifico palazzo che sorgeva con torri merlate, con finestre gotiche, ci rivolgemmo indietro a guardare il parco. Mentre am-

miravamo quei vasti prati e quei grandi alberi, udimmo avvicinarsi un'allegra musica, e poi scorgemmo venire verso di noi, serpeggiando, due lunghe linee di gente che pareva da lontano vestita di mille allegri colori. Erano le due schiere d'idioti e idiote, che si avanzavano, precedute dalla musica, agitando bandiere di vari colori. Noi aspettavamo ansiosi di vederli e distinguerli bene; ma quando furono vicino a noi, la lieta vista si mutò in tristissima. Quelle bandiere cadevano di mano agl'idioti, che neppure si maravigliavano dei nuovi spettatori che si vedevano dinanzi, e i custodi dovevano a molti di essi stringere il pugno, e muovere insieme la mano e la bandiera. Altri dovevano essere spinti a camminare, e quasi trascinati; i più ridevano con un riso che metteva sconforto e ribrezzo. Il cielo era sereno, bellissimo il parco, la musica suonava lietamente, e le molte bandiere coi mille colori si agitavano ancora; ma nell'animo di tutti noi era venuto come un improvviso e desolato sconforto. Quando gli alunni andarono nelle scuole, ove dovevamo visitarli; allora tutti fummo come per un istante sollevati, e l'occhio corse più libero sulla circostante campagna.

Questo asilo d'idioti, istituito nel 1847, fu cominciato con un capitale di 35,000 sterline; accresciuto poi questo da un lascito di 150,000 sterline, l'asilo aveva nel 1860 una entrata di 21,937 sterline. Esse vengono da sottoscrizioni private, lasciti e paghe d'alunni; giacchè l'istituto è fatto solo per i ricchi o benestanti, essendovene altri pei poveri. Si pagano generalmente 42 lire annue per ogni alunno; ma una metà di essi vengono ammessi gratuitamente, perchè i soscrittori che arrivano ad una certa somma, hanno diritto a disporre d'un posto gratuito pei loro amici, altri posson disporre di posti a metà gratuiti.

I paganti, che sono spesso figli di gran signori, hanno splendidi quartieri; gli altri hanno quartieri più modesti; alcuni vivono anche in dormentori comuni. L'ordine e la nettezza di questo edificio è mirabile in ogni parte; e se qualche difetto vi si vuol trovare, sarà solamente nel troppo lusso. Sedie coperte di raso rosso, pavimenti incerati con vivi colori, stampe che ritraggono lieti soggetti. Tutto ride intorno a queste creature infelici, che tra pianto e riso non sanno far differenza. Girai tutte le scuole, e dovetti inorridire nel vedere l'arte aiutata dall'ingegno, dal volere, dal danaro, impotente a nulla ottenere dalla natura. Dopo aver girato lo splendido edificio, io chiesi al direttore: — « E quali sono i vantaggi che riuscite ad avere? » — « Noi non possiamo vantarci d'altro, » egli mi rispose modestamente, « se non di riuscire a migliorare la salute dei nostri alunni. Quanto alle facoltà intellettuali e morali, non otteniamo nulla, o quasi nulla. Però vi sono alcuni che si trovano in grado di apprendere un qualche rozzo e semplice mestiere; allora è possibile creare per essi occupazioni che possano dar loro modesti guadagni, o in ogni caso, render meno infelice la vita ».

Girando quelle scuole, si vedeva uno spettacolo veramente pietoso. Alcuni non potevano pronunziare le lettere dell'alfabeto, non sapevano distinguere i colori; altri non sapevano neppur dirigere i loro movimenti. Ad altri invece la natura era stata assai meno avara: leggevano, scrivevano, computavano, imparavano a piallare un legno, a tessere un tappeto, a cucire un panno. V'era quindi nelle scuole una grandissima diversità. In questa si doveva insegnare a pronunziare dei suoni distinti; in quella si stentava ad insegnare movimenti determinati; in una terza si leggeva e scriveva, e così via discorrendo. Questo la-

voro è così penoso a chi deve dirigerlo o aiutarlo, che, sebbene maestri, maestre e serve sien benissimo pagati; pure la più parte vanno via dopo qualche anno.

L'indole diversa di questi idioti offeriva campo ancora alle osservazioni del filosofo. Io vidi un tale, figlio unico di nobile e ricchissima famiglia, adorato da una madre infelice, stentare a scrivere le lettere dell'alfabeto, nella età di 18 anni. Sembrava non avvertire la nostra presenza; ma quando involontariamente la bava gli cadeva di bocca, arrossiva in modo singolare, e cercando il fazzoletto che non sapeva trovare, pareva chiedere scusa della involontaria sconvenienza. Forse l'amore materno gli aveva infuso una innata gentilezza nell'animo. I maestri di certo non gli avevano potuto nulla insegnare.

Alcuni sembravano aver perduto tutte le facoltà mentali, meno una sola che rimaneva assai sviluppata; altri dimostravano quasi perfette certe singolari attitudini. Un tale che non distingueva gli oggetti più comuni, invitato a scegliere un pezzo di zinco, di rame, di ferro, d'un metallo qualunque, lo faceva con indicibile premura, e non falliva mai. Messo a lavorare con uno stagnaio, aveva imparato a saldare, a tagliare i metalli, e faceva questi lavori con singolare diligenza.

Un altro, invece, che sapeva parlare abbastanza bene, non poteva ragionar su nulla, non tener dietro ad un discorso qualunque. Pure, interrogato sulle date e sui nomi della storia inglese, dimostrava una portentosa memoria, e preso una volta l'andare, non sapeva quasi più fermarsi. Rammentava il numero, i nomi, il giorno della nascita e della morte di tutti i re d'Inghilterra, dei figli, delle mogli, dei parenti, ecc.; ricordava anche i giorni delle più memorabili batta-

glie, e qualche volta ripeteva su questi fatti, giudizi uditi o forse letti. Parlava e ragionava, ma era quasi come una macchina che parlasse e ragionasse. Dopo avergli invano per più volte ripetuto: *basta, basta;* noi lo lasciammo che continuava a gridarci dietro: e la regina Vittoria nacque, sposò, fu vedova il tale anno, tale giorno, tale ora. Egli era un oggetto di maraviglia pei suoi stessi maestri, i quali non sapevano intendere donde avesse cavate tutte quelle notizie, molte e molte delle quali essi mi assicurarono di non avergli mai insegnate; nè egli aveva il costume di legger libri.

Più oltre trovai un giovane vestito un po' alla marinaresca, con una corda che girando sulla spalla destra, si legava sotto l'ascella sinistra. Era accanto ad un grosso e bellissimo modello d'una nave da guerra, costruita da lui con tutti gli accessorii più minuti, alberi, corde, carrucole, bandiere, cannoni, vele, timone, ecc.; il tutto d'una indicibile precisione. Appena gli fummo vicini, ci salutò con un saluto da marinaro; e poi subito cominciò a spiegarci, a parte a parte, tutto il suo vascello. S'affaticava, anch'esso, con un piacere ed un interesse strano; ma appena sapeva articolare i suoni; pochi potevano intenderlo, ed egli non sembrava capire le domande fattegli. Ci dissero che aveva dimostrato una grande gioia nel vedere la prima volta alcune stampe di marine; lo portarono sul Tamigi a veder delle navi, e d'allora in poi si pose da sè solo ad imitarle, e quasi senza aiuto di sorta era riuscito a fare il modello che vedevamo.

Finito l'esame di questo stabilimento, entrammo di nuovo in carrozza, e fummo condotti ad un piccolo paese chiamato *Reigate*. Ivi, nella gran sala gotica del municipio, trovammo apparecchiata una colazione, che era invece un desinare per 150 persone.

Dopo questo desinare, udimmo dei lunghi brindisi, e partimmo di nuovo per Brockam a vedere il gran parco della signora V. Il cielo s'era rannuvolato e pioveva; onde molto ne perdeva la magnifica bellezza del parco. Andammo, prima di tutto, a vedere ivi una scuola di 28 orfane educate a spese della signora V. Dopo, girammo i superbi viali, e andammo sotto una tenda dove trovammo tè, caffè, dolci, vini eccellenti. V' eran fra noi, sotto la tenda o sparsi sul prato, gente d'ogni nazione, d'ogni costume; il severo e prosaico vestire del Quacquero e del Puritano faceva un singolare contrasto colla troppo appariscente eleganza francese. Ma fra tutti splendeva la stupenda figura del Beduino col suo bianco mantello, il cappuccio fermato sul capo da una benda, capelli e barba nerissimi, occhio più nero ancora, vivo, scintillante, portamento e voce imperiosa. Egli aveva, durante tutto il giorno, preso con noi i suoi appunti, e dimostrato, colle dimande che faceva, molta intelligenza. In quel momento sembrava rapito in estasi alla vista di quei prati vastissimi, e guardava una pianta di rose, che sorgeva, inghirlandando di fiori un albero solitario, in mezzo ad un vastissimo prato. Ad un tratto si volse verso di me, e stringendomi il braccio, disse: « Vedete! in Francia l'arte distrugge la natura. Gl' Inglesi invece riconoscono l'onnipotenza della natura, e lasciano che essa spieghi le proprie forze intorno alla loro arte ». Un Inglese che ci era accanto, sorpreso da questo subito entusiasmo, gli chiese: — « E che cosa vi piace di più nella nostra Esposizione? » — « Lo spirito dell'uomo », rispose solennemente l'Arabo, « dove lo spirito dell'uomo si solleva, tutto sorge e s'innalza con esso ».

Fummo poi ricevuti nel salone della nobile dama. Sul suo tavolino trovai opuscoli politici del Farini, d'Azeglio,

Balbo, ecc. Le chiesi se era stata in Italia, e mi rispose d'esservi stata, e di avervi fondata una scuola di poveri, che manteneva a sue spese in Milano. Nè io feci di ciò grande meraviglia. Pochi giorni innanzi avevo ricevuto a Londra un biglietto d'invito, per assistere ad una grande accademia di musica, dove si pagava una lira sterlina d'entrata. Vi cantavano la Jenny Lind, e molti altri dei più celebri cantanti d'Europa. L'immensa sala di *Guild-Hall* era stivata di gente. Alcune dame inglesi s'erano fatte iniziatrici di questa riunione, e sulla porta era scritto: *Grande accademia di musica a beneficio delle scuole popolari nell' Italia meridionale, secondo l' invito del Generale Garibaldi.* Il desiderio di promuovere l'istruzione elementare è divenuto così vivo in Inghilterra, che molti considerano questi sforzi generosi, quale opera di carità e di religione. Ed è vera carità.

Intanto erano già le sei della sera, e noi, ossequiando la gentile signora V., risalimmo in carrozza, per arrivare in tempo alla strada ferrata. Entrato nel vagone, mi trovai con un Norvegio, un Irlandese, ed alcuni sconosciuti. Cominciammo una lunga ed animata discussione sull'insegnamento popolare. Dopo alcune mie domande, il Norvegio mi spiegò assai minutamente il sistema dei maestri ambulanti, da essi adottato per più di un secolo. Mi parlò dei loro pregi e difetti, concludendomi che li avevano trovati utilissimi come istituzione transitoria; ma che son destinati a dar luogo per tutto alle scuole fisse, come è già avvenuto in gran parte della Svezia e Norvegia, anche là dove la popolazione è più rada, e sparsa sopra vasta estensione di terreni poco agevoli a percorrersi.

L'Irlandese m'esponeva, invece, il sistema seguito nel suo paese, e faceva con parole vivissime, ma non offensive, i più aspri lamenti contro il Governo in-

glese, che vorrebbe avere nelle sue mani tutte le scuole normali dell'Irlanda, per apparecchiar così a quell'isola solo maestri protestanti. In su questo dire la locomotiva rallentava il moto, perchè già eravamo vicini a Londra. Ed in quel punto si levò in piedi un uomo d'alta statura, che sino allora non aveva mai aperto la bocca. Egli, tenendo in mano la sua carta di visita, si volgeva a me, dicendomi con voce assai alta: « Signore, io vedo che ella si occupa d'insegnamento popolare; sappia dunque che le migliori scuole popolari del mondo si trovano nella Scozia. Se ella viene nella mia contea, io avrò l'onore d'accompagnarla per tutto ». E così dicendo, mi dava la sua carta di visita. Io lo ringraziai di cuore, e molto mi dolse più tardi di non aver potuto profittare del suo cordiale invito.

Noi eravamo intanto già alla stazione, e dovetti separarmi con dolore dai benevoli amici di dodici ore, i quali mi erano stati assai utili a farmi conoscere, che grande importanza pone tutto il mondo civile ad istruire e migliorare il popolo, a soccorrere i miseri; e quanto ancora deve lavorare l'Italia, prima di potersi chiamare sorella delle grandi nazioni.

Ed ora porrò fine a questi ragguagli sulla istruzione popolare in Inghilterra e nella Scozia. Se altre occupazioni non me lo vietassero, avrei discorso ancora delle scuole classiche e delle università, le quali io visitai, raccogliendo i materiali necessari a compilare una seconda parte di questa Relazione. Ma l'incarico ricevuto dal Comitato per la Esposizione di Londra limitavasi alla istruzione elementare; onde io posso considerare di avere adempiuto al mio obbligo. E di ciò mi valgo tanto più, che il continuare con qualche rapidità mi sarebbe ora impossibile.

Io spero che gli onorevoli signori del R. Comitato

vorranno perdonarmi la povertà di questo lavoro, considerando che la mia dimora in Inghilterra non fu lunga, e che, tornato in Italia, dovetti scrivere in mezzo a molte occupazioni, e spesso solo a tempo avanzato. Mi scuserò anche d'aver qualche volta dato al mio scritto un carattere diverso molto da quello che generalmente si usa in simili lavori. Ma se mi fermai qua e là a descrivere i costumi inglesi e scozzesi, lo feci perchè credo che a intendere bene una istituzione qualunque, importi moltissimo conoscere l'indole del popolo che l'ha creata. E d'altronde, avendo il Governo deciso che queste nostre Relazioni dovessero veder la luce, mi sembrò utile di far riposare il lettore dalla troppo continua aridità delle cifre, e così studiarmi d'invogliarlo a continuare la lettura. In Italia mi pare che il soggetto della istruzione popolare non desti ancora l'attenzione dell'universale; nè tutti son persuasi che da essa dipende gran parte dell'avvenire del nostro paese, e che senza sforzi generali, continui e crescenti per promuoverla, noi non saliremo giammai al grado delle nazioni più civili. Io quindi, anche per questa ragione, mi sono sforzato di richiamarvi l'attenzione, con discorsi che possono a qualcuno sembrare estranei al soggetto. Spero perciò, che gli onorevoli signori del Comitato vorranno perdonarmi l'uso d'un linguaggio qualche volta troppo domestico e familiare, scusandolo colla bontà delle mie intenzioni.

L'ISTRUZIONE SECONDARIA

IN GERMANIA ED IN ITALIA (1).

I.

L'anno passato, nel tempo delle nostre vacanze universitarie, andai in Germania, collo scopo di esaminare le scuole secondarie ed anche i seminari storici e filologici dai quali esce il maggior numero dei maestri liceali o ginnasiali. Dirigevo allora la Scuola normale di Pisa, destinata appunto a formare professori di ginnasio e liceo, ed avendo già fatto qualche ricerca sulla istruzione in Inghilterra ed in Francia, massime nella Scuola normale di Parigi, desideravo fare lo stesso in Germania, dove gli studi si conducono con quel successo, che tutta l'Europa ammira.

Ma il bisogno di migliorare l'istituto che io dirigevo, non era la sola cagione del mio viaggio. Chi non ha udito le accuse continue che si fanno contro le nostre scuole secondarie le quali, si dice da molti, vanno malissimo, e ancora non dànno segno di voler migliorare davvero. Chi non ha udito parlare dei grandi lavori e delle inchieste governative che si fanno, ora appunto, in Francia ed in Inghilterra; onde apparecchiare una riforma nella istruzione secondaria? La Germania, invece, è il solo paese dove questa riforma si crede già fatta, ed io avevo udito molti illustri professori tedeschi affermare, che tutta la superiorità scien-

(1) Questo scritto fu pubblicato, la prima volta, nel giornale *La Nazione*, di Firenze, negli ultimi mesi del 1865.

tifica del loro paese dovevasi appunto alla mirabile istituzione dei loro ginnasi, più assai che alle università stesse. — Potevo io coi miei sforzi privati contribuire, in una minima parte, alla soluzione del problema che ora si propone l'Italia? — Ecco lo scopo principale del mio viaggio.

Dal principio di questo secolo, le quistioni di pubblico insegnamento han preso una importanza politica e nazionale. Persino nell'Inghilterra, dove lo Stato non volle per lungo tempo occuparsene, la necessità delle cose fa quasi sorgere un ministero di pubblica istruzione, ed il Parlamento ed il paese discutono sulle scuole con un ardore insolito. Il fatto è questo, che nelle condizioni in cui è venuta la civiltà moderna, le nazioni che pesano di più nell'equilibrio generale, son quelle appunto in cui la istruzione e la cultura si trovano più largamente diffuse. E quando noi esaminiamo, in che modo la cultura generale si diffonde in un paese; troviamo subito che le scuole elementari dànno solo i mezzi per cominciare ad istruirsi; le università dànno il complemento alla istruzione d'un numero comparativamente piccolo di cittadini, e conducono ad un fine particolare quella cultura generale, che si riceve solo nei licei e ginnasi. Una buona università senza buoni licei è impossibile; ma chi ha ricevuto una buona istruzione secondaria, può molte volte rimediare da sè ai difetti dell'università. Tutta quanta la storia inglese ricorda un gran numero d'uomini grandi, i quali sono entrati nella politica, nell'amministrazione, nell'industria, nel commercio, nell'esercito e nel fôro, senza avere altra cultura, che la cultura generale, quella che si dà o dovrebbe darsi nelle scuole secondarie. Un popolo d'uomini che non sapessero altro che leggere e scrivere, sarebbe oggi un popolo barbaro; un popolo di dotti, di metafisici, per

esempio, o di filologi, sarebbe una mostruosa calamità, una piaga peggiore delle cavallette d'Egitto, perchè non saprebbe nè governare nè lasciarsi governare; ma una nazione in cui la sola cultura generale fosse universalmente diffusa, troverebbe subito il suo equilibrio intellettuale.

Ognuno conosce cosa sia una scuola secondaria. I Tedeschi la chiamano ginnasio, i Francesi liceo, gl'Inglesi *scuola*, e noi la dividiamo in ginnasio (5 anni) e liceo (3 anni). Essa riempie lo spazio che è fra la scuola elementare e l'università; l'alunno vi entra generalmente a 10 o 11 anni, ne esce a 18 o 19. Nella università l'insegnamento si divide in facoltà, secondo le diverse professioni a cui uno si addice, e diviene perciò speciale; nel liceo e ginnasio esso resta comune a tutti, salvo alcune eccezioni che non alterano questo suo carattere. Quindi l'insegnamento secondario s'aggira tra quelle materie che possono avere una utilità generale: le lettere e le matematiche ne sono il fondamento principale; seguono la storia, la geografia, le scienze naturali, e finalmente qualche cognizione elementare della filosofia. Ma il nome ed il numero delle materie non bastano a determinare l'indole dell'insegnamento secondario. Non si tratta già di sapere se la conoscenza del greco sarà, nella pratica della vita, più utile del tedesco o viceversa, e se per questa medesima ragione, bisogni preferire la matematica alla filosofia, e via discorrendo. La questione versa sopra un punto di maggiore importanza. Dagli 11 ai 19 anni si forma il carattere e si sviluppa l'ingegno; il giovanetto non deve solo acquistare un certo numero di cognizioni utili, ma deve ancora imparare a ragionare e pensare. Qui sta il nodo della questione. Non si possono, adunque, scegliere le materie dell'insegnamento secondario, in vista solamente

della loro pratica e materiale utilità; bisogna, invece, a tutte le altre preferire quelle che, mentre si acquistano, aiutano anche a meglio svolgere le forze dell' intelligenza giovanile. Se voi riuscite a provarmi che, per la sua professione, l'avvocato non avrà alcun bisogno della geometria, e che egli la dimenticherà affatto; non per questo io vi concederò che quello studio non gli sia stato utilissimo, e forse necessario. Nella università s' apprendono le cognizioni utili e speciali, nel liceo le cognizioni necessarie. Quando l'alunno esce dal liceo, il suo ingegno è già formato, il suo carattere si è determinato, il suo avvenire s'è deciso.

E tutto ciò basterebbe a mettere in chiaro l'importanza dell' insegnamento secondario. Ma considerate ancora quanti sono quelli che escono dal liceo, senza entrare nell' università. La statistica del regno d' Italia ci dà 15,000 studenti universitari, nei quali sono inclusi i 10,000 uditori o studenti della università di Napoli; e ci dà 50,000 alunni di scuole secondarie, tra i quali mancano molti delle scuole ecclesiastiche. Si può dire, adunque, che 40,000 alunni delle scuole secondarie non entrano nelle università. Nè è il numero solamente che bisogna considerare. Costoro vanno alle industrie, ai traffici, agl'impieghi minori; formano quella gran classe sociale che rimane fra il popolo e coloro che stanno alla testa della nazione, così nella politica, come nella scienza. Per mezzo di essi le idee filtrano, per così dire, continuamente dagli ordini superiori negl'infimi; per mezzo di essi coloro che guidano la pubblica opinione hanno presa sul popolo, lo intendono e ne sono intesi. In una parola, essi sono come il cemento che dà unità, e mantiene insieme il corpo della nazione.

Molte volte io mi son fatta una domanda. Per qual ragione le condizioni sociali delle provincie meridio-

nali si trovarono così diverse dalle altre? Il dispotismo sofferto e la ignoranza in cui esso tenne il popolo furono certo la causa prima. Però io ho visto o letto di popoli su cui il dispotismo era stato più feroce, e l'ignoranza vi era anche maggiore; eppure non si trovavano nelle medesime condizioni sociali.

Ciò che si osservava prima di tutto nelle provincie meridionali era questo: da un lato avvocati, medici, scienziati che non invidiavano nulla a quelli del resto d'Italia; dall'altro un popolo ignorante, pieno di pregiudizi; e tra gli uni e gli altri un abisso. Si poteva dire, quasi, che non erano due parti della stessa società; ma, invece, due società diverse che vivevano senza alcuna relazione tra loro. Il popolo formava un mondo a parte, che viveva co' suoi costumi, le sue canzoni e le sue superstizioni, senza mai saper nulla di ciò che volevano o speravano i *galantuomini*. E questi, in tutti i loro desideri, in tutte le loro aspirazioni non si trovavano mai secondati dal popolo che non conoscevano e da cui non erano intesi. Ogni moto politico iniziato, apparecchiato, sospinto dalla gente culta riusciva solo ad una sommossa di pochi; ed ogni tumulto di popolo non era, non che approvato ed aiutato, ma neppure compreso da essa. E così da un lato cresceva l'ignoranza, e dall'altro non si potevano i dotti, così isolati come erano, educar facilmente ad una forma qualunque di vita pratica; e si vedevano, invece, molti visionari. Ebbene, queste condizioni anormali della società risultavano in parte, io credo, anche dalle condizioni in cui era il pubblico insegnamento. Se il governo non faceva nulla, è vero, i privati avevano saputo trovar modo di supplire alla istruzione universitaria, con sforzi veramente maravigliosi; ma le scuole secondarie però mancavano affatto. Chiunque ha passato i suoi primi anni a Napoli, sa che la difficoltà

maggiore nell'insegnamento era quella appunto di trovar modo d'apparecchiarsi a seguire i corsi per le professioni. E spesso bisognava fare senza la istruzione secondaria; onde si trovavano poi magistrati o avvocati dottissimi nella giurisprudenza, ma incapaci di scrivere convenientemente la propria lingua, ignari della geografia, ecc. Le conseguenze d'un tale stato di cose son quelle appunto che abbiamo accennate, e che tutti conoscono.

Se dunque le scuole secondarie hanno una così grande importanza, non solo letteraria e scientifica, ma anche sociale; se tutti i popoli civili si preoccupano tanto del loro miglioramento; e se esse hanno raggiunto in Germania una perfezione che tutti ammirano; metteva certamente il conto di fare un viaggio per andarle a studiare. Io dunque m'avviai, segnando nel mio portafogli tre domande:

1° Come sono ordinati i ginnasi tedeschi, quali sono i loro pregi, e come si sono raggiunti questi pregi?

2° Possiamo noi imitarli in Italia, e rimediare così ai mali che travagliano la nostra istruzione? Se non possiamo trasportarli di pianta tra noi, quale parte è imitabile, quale no, e perchè?

3° Se le scuole secondarie hanno tale importanza sociale, da contribuire a formare quasi il carattere morale e intellettuale d'un popolo; come mai, con ginnasi giudicati i migliori del mondo, e, possiamo aggiungere ancora, con le migliori università, con una istruzione popolare diffusa assolutamente in tutti; come mai la nazione tedesca è ancora lontana dall'essere, socialmente e politicamente, la prima nel mondo? — Confesso che quest'ultima domanda era quella che più di tutte moveva la mia curiosità, e mi spingeva a traversare le Alpi.

II.

Cominciamo col fermar bene alcune idee. Sono veramente pessimi i nostri licei, e quale è il male che li travaglia principalmente? Dove la riforma è più necessaria? — Chi risponde che il male sta tutto nei professori, chi negli esami troppo facili, chi nelle troppe materie d'insegnamento; ma tutti son d'accordo che si va male assai, e che abbiamo bisogno di una nuova legge per la istruzione secondaria.

Prima di esaminare queste varie accuse, ognuna delle quali, in parte almeno, sarà vera e giusta; io voglio fin d'ora affermare che la illusione di coloro i quali sperano solo da una legge il rimedio universale a tutti i mali è vana. La legge del 13 nov. 59 è copiata, calcata sulle migliori d'Europa; il numero delle materie, i principii da cui è informata tutta quella parte di essa che riguarda i licei e ginnasi, differiscono ben poco dalla legge che è in vigore nei ginnasi tedeschi. Tutta la differenza, invece, sta in questo, che in Germania quella legge è nata dalle condizioni del paese e v'ha messo radici; fra noi è restata sempre come cosa straniera. E quando veniamo al modo con cui è messa in atto, troviamo che i regolamenti che dovevano completarla, son quelli appunto che ne hanno resa più impossibile ancora l'esecuzione fra di noi.

V'è un male che, dalla scuola elementare insino alla università, corrompe tutto il nostro insegnamento. Mi spiegherò con qualche esempio pratico. — Entrate in una scuola elementare inglese, e vedete in che modo s'insegna l'aritmetica, che è una delle materie in cui essi ottengono miglior successo. Gli alunni son sempre a fare dei calcoli più o meno complicati, a risolvere piccoli problemi di contabilità e di regole

del tre, correggendosi a vicenda sotto la sorveglianza del maestro. — Entrate, invece, in una delle scuole elementari piemontesi, che son forse le migliori che abbiamo in Italia, e che cosa voi osservate? Il maestro spiega e rispiega la teorica di queste medesime operazioni; appena qualche esempio, il più delle volte eseguito da lui stesso sulla lavagna. — Aprite il libro su cui studiano gli alunni, e troverete nel libro inglese poco più che una serie d'esempi; nel libro italiano, invece, una serie di ragionamenti teorici. — Entrate in una classe, dove s'insegnino i rudimenti della lingua nazionale; l'alunno inglese scrive una serie di piccoli componimenti, riveduti e corretti tutti dal maestro, o pure egli legge una pagina di prosatore o poeta, e spiega il significato di ciascuna parola: deve conoscere gli animali, le piante, i paesi, gli oggetti di cui si parla. Il maestro piglia occasione a spiegare come si forma il vetro, lo stagno e via discorrendo, ogni volta che s'incontrano queste parole; e voi rimanete sorpreso nel vedere quante cose si possono insegnare ad un fanciullo con la semplice *lettura*, quanto sia difficile per l'alunno, *legger bene*, cioè intendendo ogni parola. Da noi, invece, si dura un'improba fatica a spiegare tutte le più astruse regole della grammatica e della sintassi, regole che la più volgare esperienza dimostra essere al disopra della capacità dell'alunno. — In una parola, noi abbiamo sostituito per tutto la teorica alla pratica; e le conseguenze di questo metodo, continuato ancora nelle scuole secondarie ed universitarie, portano e porteranno i risultati che tanto si deplorano.

Ho visto un liceo italiano, nel quale sono dei professori pieni d'ingegno e dottrina, che si occupano con zelo ed amore dell'insegnamento, ed hanno cominciato da tre anni ad essere severissimi nei loro esami. Alla

fine del terzo anno, io domandai a loro stessi: — Ebbene, come va il liceo? — Con molta franchezza mi risposero: — Di male in peggio. I nostri sforzi son tutti vani, e se non si muta la legge, non si farà mai nulla. Non è possibile, in così breve tempo, ad alunni così giovani, fare apprendere tante e sì diverse materie d'insegnamento. — Questo è veramente, per ora almeno, uno dei più gravi difetti della legge. Io però non credo gli alunni italiani inferiori per ingegno ai tedeschi, e ripeto che in Germania il numero delle materie è forse maggiore, e gli alunni le imparano. Prima dunque di modificare la legge, vediamo dove sta veramente il male, se non vogliamo correre il pericolo di diminuire le materie, senza fare imparare neppur quelle.

Facciamo una visita in un qualche liceo d'Italia, ed osserviamo. Ecco il professore d'italiano: egli incomincia la storia della letteratura, e va da Dante e Petrarca fino ad Alfieri e Manzoni; spesso vi dà i precetti intorno all'arte dello scrivere; ma poco o punto si occupa di fare scrivere. Supponete che egli sia un uomo d'ingegno, studioso, erudito; quale sarà il risultato del suo corso? Alla fine del terzo anno, l'alunno non saprà scrivere ancora una lettera semplicissima in un italiano tollerabile. E sarà inutile che il professore lo respinga all'esame; perchè quel metodo, continuato all'infinito, darà sempre lo stesso risultato, nè varrà l'ingegno dell'alunno o lo zelo del professore. Lo scrivere s'impara scrivendo, e finchè non si comincerà a fare scrivere e riscrivere e scriver di nuovo, non s'otterrà mai nulla. — Entrate, invece, nella classe di tedesco, in un ginnasio di Berlino. Gli alunni sono già sulle panche, immobili e seri, l'orologio batte l'ora, ed ecco il professore sulla soglia dell'uscio, con 50 quaderni sotto il braccio. Non c'è caso; esso gli ha letti tutti, e segnato

in ciascuno gli errori commessi, e la più parte della lezione si fa appunto sul correggerli, obbligando gli scolari stessi a farlo. Si piglia poi uno di questi lavori, se ne fa lettura, e si comincia una critica più minuta sui pregi e difetti della composizione, obbligando sempre gli alunni a parlar prima, e spiegando praticamente i precetti.—Ora supponete che questo professore sia un uomo di poca levatura, senza molto gusto letterario, ma discretamente istruito, e supponete ancora che gli alunni siano di testa dura; quale sarà tuttavia la conseguenza d'un tale tirocinio? Gli alunni avranno tutti imparato a scrivere più o meno correttamente, cosa che non han fatto i nostri, anche avendo un ingegno assai maggiore, e miglior gusto.

Percorrete tutte le classi, e dovrete ripetere sempre la medesima osservazione. Il metodo tedesco si riduce a questo: bisogna che il lavoro della lezione sia fatto più che è possibile dall'alunno, il professore deve esser presente a guidarlo e correggerlo insieme coi compagni. Il nostro metodo invece è quest'altro: bisogna che il professore faccia il suo dovere, studi la lezione meglio che può, la esponga più chiaramente che può; tocca poi allo scolaro fare il resto, se vuole; altrimenti non imparerà, e sarà suo danno. — Un professore di liceo non è un maestro di grammatichina, ripetono sempre i nostri insegnanti. — In un ginnasio di Berlino sentii il professore Schelbach, matematico distinto, e riputato per uno dei migliori insegnanti ginnasiali che abbiano in Germania. Nella sua lezione egli appena parlava. Proponeva dei problemi, e ciascuno li scriveva e risolveva sul suo quaderno, tanto gli alunni come il professore, ed anche un giovane che studiava la pratica dell'insegnamento. A me dette un foglio, perchè facessi altrettanto. Interrogava poi uno degli alunni sul risultato ottenuto, e se era giusto, chiedeva in che modo,

secondo quale teorica lo aveva ottenuto. Se, invece, era sbagliato, interrogava un altro e gli faceva ricercare e correggere l'errore del primo. Quando, invece, si trattava di spiegare una proposizione di geometria, gli alunni dovevano essersi già apparecchiati prima, e la lezione si faceva in forma di dialogo fra di essi ed il professore, che li interrogava continuamente, obbligandoli come ad indovinare il ragionamento che doveva seguire.

Volli, nel medesimo ginnasio, assistere ad una delle lezioni più elevate di latino. Il professore parlava lentamente e chiaramente in latino. Espose pochissime idee molto semplici e precise sulla *Germania* di Tacito; poi aprì il libro e fece spiegare agli alunni, che si dovevano correggere fra loro, a richiesta del professore. Interrogava sulla sintassi, sulla storia, mitologia, geografia e sulle antichità; tutto ciò essendo sempre una parte essenzialissima dell'analisi nei ginnasi tedeschi. In una seconda ora, cominciò un altro esercizio. Scriveva sulla lavagna delle frasi tedesche, che presentavano qualche difficoltà grammaticale a tradursi in buon latino, e chiamava un alunno a provarsi; e questi, sempre coll'aiuto dei compagni, doveva trovare i diversi modi di esprimere latinamente quell'idea, e scegliere la forma più classica.

Quale è il metodo che si segue, e che, finora almeno, si è dovuto, secondo i regolamenti, seguire nelle medesime classi dei nostri licei? Ve lo dica il programma di esame, che fu annesso alla legge, e restò più anni in vigore. Alla fine del terzo anno liceale, ecco a quali domande doveva rispondere l'alunno: « Della storia, dell'eloquenza e della rettorica presso i Romani. Della filosofia, della giurisprudenza, dell'economia pubblica e privata, delle matematiche, dell'erudizione e della grammatica presso i medesimi. Della letteratura cri-

stiana nei primi secoli della Chiesa. Notizie intorno alla vita ed alle opere dei principali prosatori latini ». Dopo qualche tempo, un più savio consiglio fece semplificare alquanto i programmi, ed ecco a che cosa bisogna rispondere oggi: « Della poesia lirica ed elegiaca dei Romani. Poesia didascalica ed insegnativa. Satire, epistole, epigrammi, favole ed idilli dei Romani. Della filosofia, della giurisprudenza, della grammatica presso i Romani ». — Ma se si considera quale è lo stato della cultura classica nel paese, e l' assoluta mancanza di buoni libri di testo; a che dobbiamo arrivare con questi programmi? Il professore durerà una gran fatica, per apparecchiare l'alunno a rispondere di memoria a quelle domande, cui anche un professore d'università potrebbe esitare a rispondere, e non resterà tempo per l'esercizio più necessario del tradurre e dello scrivere latino. L'alunno così uscirà dalla scuola, ignorando la sola cosa che in essa doveva e poteva imparare. Nominate pure professori, giovani eruditi e d'ingegno, diminuite il numero delle materie, migliorate la legge, fate gli esami severissimi; voi non otterrete nulla, se non si muta anche il metodo prevalso nelle nostre scuole. Per me la riforma più necessaria, urgente, essenziale è quella di rendere pratico tutto l'insegnamento, sostituire l'esercizio scritto alla teorica, bandire assolutamente dal liceo le lezioni oratorie. La legge, il regolamento, i programmi debbono condurre i professori per questa via, piuttosto che obbligarli a camminare in una opposta direzione. Noi abbiamo fatto sinora come chi, avendo istituito una cattedra di nuoto, pretendesse che alla fine dell'anno l'alunno sapesse nuotare. È ben vero che già il governo, con savio accorgimento, lavora ad una revisione dei programmi, collo stesso scopo che noi raccomandiamo. Non bisogna, però, stancarsi dal ripetere che la riforma vuol essere radicale;

perchè noi siamo giunti al punto da trovare di rado alunni di liceo, che scrivano convenevolmente l'italiano, e traducano senza errori dal latino; e dobbiamo vedere alcuni desiderare perfino le scuole dei frati, dove almeno il latino, essi dicono, s'imparava. Nè l'ignoranza in cui resta così spesso l'alunno dei nostri licei, è il maggiore dei mali che egli sopporta. Giunto all' età in cui deve cominciare a studiare da sè, e scegliersi una professione, entra nell'università con idee confuse, incerte, senza norma negli studi, senza metodo, dispostissimo a pascersi di vuote frasi, intollerante d'ogni ricerca paziente e minuta. Un tal pubblico costringe il professore alle lezioni *eloquenti e sublimi*, e quelle lezioni finiscono di rovinare l'insegnamento. Così siamo giunti dove ora ci troviamo, senza sapere come uscirne. Di chi è la colpa? È un po' di tutti. I professori dovrebbero avere il coraggio di resistere alla corrente, il governo non dovrebbe poi obbligarli a seguirla con programmi, regolamenti e leggi così poco adatte all'indole ed alla coltura del paese. Noi non dobbiamo fare delle leggi buone, forse, per una Italia che *sarà;* ma delle leggi utili all'Italia che *è*.

In verità, dovunque si volga lo sguardo, si vedono altri inconvenienti molteplici e diversi. In ogni paese del mondo, dove si ha cura dell'insegnamento secondario, la nomina del professore è sottoposta a certe norme da cui niuno può esentarsi. In Germania v'è un esame lungo e difficile *pro facultate docendi,* nel quale la idoneità all'insegnamento liceale viene in mille modi provata, secondo il grado e la classe a cui si aspira. Si richiede conoscenza delle materie, attitudine all'insegnamento, pratica di buoni metodi, ecc. Questi diplomi son di grado diverso, nè si può, nell'insegnamento secondario, salire da un grado inferiore al superiore, senza avere ottenuto il diploma corrispon-

dente. Presso di noi, invece, il ministro può nel fatto nominare chi vuole, sebbene la legge abbia messo dei limiti, che pure si possono facilmente superare. Ciò lo sottopone alle insistenze, alle raccomandazioni, alle premure a cui nessuna forza di carattere può esser sicura di resistere sempre. Il concorso non rimedia al male, perchè ci dice troppo spesso chi è meno incapace; ma non già chi veramente è degno d'esser professore. Oltre di che, fra di noi, colui che entra ad insegnare nella infima classe del ginnasio, può senza altri esami, senza altri diplomi, salire fino alla più alta classe del liceo; onde l'arbitrio governativo d'un ministro, che sia facile ai favori, o debole alle raccomandazioni politiche, rimane per questo lato libero da ogni freno. Ogni anno, in fatti, nel tempo delle vacanze, il ministero è invaso da gente che chiede di entrare nell'insegnamento secondario, o di essere promossa, o almeno d'essere traslocata. Questi favori sembrano così semplici, le paghe sono così misere, che nessuno s'astiene dal chiedere o dal raccomandare. Eppure il minimo di questi favori, porta spesso delle conseguenze funeste all'insegnamento.

Considerate che per portare il vostro raccomandato da Genova a Torino , bisogna portare il professore di Torino a Milano, quello di Milano a Napoli, ecc.; dar premi e pene , del pari immeritate, ad un gran numero d'insegnanti, col danno certo che viene alle scuole dal cambiamento. Dappertutto si cerca che il maestro divenga come parte inseparabile della scuola, e ponga in essa tutto il suo amor proprio; fra noi, invece, è un eterno frullare di professori liceali da un capo all'altro d'Italia. Nessuno resta mai fermo; nessuna scuola assume un carattere, acquista una tradizione che duri più d'un anno; nessun metodo si può provare. Quale è il migliore, quale è il peggiore dei

licei d'Italia non si potrà mai sapere; giacchè quello che oggi è buono, domani forse sarà pessimo. Qui non v'è nè può esservi alcuna stabilità, con danno incalcolabile del paese.

Aggiungete poi, che i nostri professori di ginnasio e liceo sono così miseramente pagati, che non possono vivere senza caricarsi d'un buon numero di lezioni private; onde l'insegnamento ufficiale ne viene deplorabilmente a soffrire, ed ogni trasferimento è per essi una vera calamità. In Germania il lavoro dei professori è maggiore assai; ma le paghe sono tali, che spesso trovate nei ginnasi uomini d'una reputazione europea. Uno solo di questi professori dà credito a tutta la scuola. Noi abbiamo, invece, alcuni professori di liceo che potrebbero, senza lavoro eccessivo, triplicare le ore d'insegnamento, quando si raddoppiasse loro la paga. Ed è questa, io credo, un'altra parte capitale della riforma: professori migliori, in minor numero, e meglio pagati.

Non si dica poi che i mutamenti, i traslocamenti si fanno tutti e sempre con perfetta imparzialità; perchè sarebbe facile provare che la cosa è impossibile. Che il desiderio della giustizia imparziale, e di un' equa retribuzione sia nell'animo dei governanti e degli impiegati del ministero, nessuno ne è più convinto di me. Ma, venendo al fatto, quali rapporti annuali, quali inchieste fatte sopra luogo da persone competenti, dànno o possono dare una esperienza sicura in questo turbinìo senza tregua d'uomini e di cose? La buona volontà, lo zelo più indefesso non incontra forse ostacoli insuperabili, nella corrente generale che trascina ogni cosa? Tra di noi, mutano ogni giorno gli uomini, i metodi, le scuole, i regolamenti. Ed una nuova legge rimedierà a tutto? Io ne dubito assai. Bisogna che il paese intero cominci a prendere a cuore la causa del

pubblico insegnamento, e che aiuti le buone intenzioni del governo. Bisogna che tutti, scolari, professori e governo poniamo ogni opera per entrare in una nuova via. Ed a questo fine, non è inutile il vedere che cosa, e come fanno le altre nazioni. Ma fin d'ora affermo, che la più utile, la più urgente riforma sta nel mutare i metodi d'insegnamento, sostituendo la pratica alla teorica; nel determinare le norme, secondo cui scegliere i professori, nominandone meno, pagandoli meglio, e non traslocandoli spesso.

Ogni volta che ho pensato alla pubblica istruzione, io ho sempre dovuto ripetere le medesime osservazioni, in qualunque parte d'Italia mi son trovato; segno evidente che la colpa è di tutti, e sta nel falso indirizzo che s'è generalmente preso. Un giorno, traversando il Moncenisio, mi fermai a guardare quelle opere di traforo, che son certo uno dei più grandi lavori del nostro secolo. Dopo avere ammirato la presenza del genio e della mano dell'uomo, dopo essermi compiaciuto di vedere tutto eseguito da operai italiani; io domandai, se il governo o i privati mandavano giovani ingegneri a studiare colà per qualche mese. Mi fu risposto: — Qualche rara volta s'è visto venire gli studenti delle scuole d'applicazione, quasi per una gita di piacere: forestieri ne vengono molti. — Io andai, un anno dopo, ad osservare i lavori al golfo della Spezia; feci la medesima domanda, e ottenni la medesima risposta. — Sarebbe cosa di una estrema utilità, così mi diceva uno dei principali direttori di quelle opere, se gl'ingegneri militari e civili passassero qualche tempo fra noi; ma non ci s'è ancora pensato; anzi molti di quelli che vengono qui a dirigere i lavori, ci arrivano nuovi affatto della pratica necessaria, e bisogna che comincino dall'imparare. — In Inghilterra, voi non trovate mai grandi lavori, senza che vi pigli parte

un buon numero di apprendisti. Noi ci lasciamo ora fuggire il tempo e l'occasione preziosa di lavori, che non si vedono due volte nella vita.

Io perciò sono lontanissimo dall'accusare i professori o gli scolari o il governo; accuso la nostra generale inesperienza, e dico che bisogna mettersi sul serio alla riforma del pubblico insegnamento, riparandovi da tutti i lati. È una grave illusione il supporre che ci sia un rimedio nascosto, col quale si possa come per incanto rimediare a tutti i mali. Il rimedio più efficace è, che il paese cominci tosto a pensarvi sul serio , ricordandosi che la forza delle nazioni civili risulta, in gran parte, dallo stato in cui si trova la coltura nazionale.

III.

La Società e le Scuole.

Se voi volete comprendere davvero i pregi e difetti delle istituzioni scolastiche d'un paese, dovete andarli a cercare nelle condizioni sociali, politiche e letterarie del paese stesso. Volete voi sapere quale è la causa prima di tutti questi mali del nostro insegnamento? Cercatela nelle condizioni delle lettere e delle scienze tra noi; giacchè tutti i fenomeni sociali son causa ed effetto nel medesimo tempo: le scuole risultano da quelle condizioni letterarie di cui esse stesse sono cagione.

Considerate la nostra letteratura, e che cosa generalmente vedete? Da un lato i retori, dall'altro gli scapigliati. Gli uni condannano la lettura dei libri e la conoscenza delle lingue moderne; vogliono che ciascuno calchi il proprio stile sopra un modello antico, e metta sempre il verbo in fondo; pretendono darvi

delle regole per lo stile *tenue*, *mediano*, *sublime*, per far piangere, ridere, meravigliare; regole le quali si riscontrano vere solo quando si tratta d'annoiare. E da un altro lato avete coloro i quali vogliono abbandonare ogni tradizione, disprezzano gli antichi, copiano i cattivi scrittori francesi, ed ai precetti della rettorica oppongono teorie metafisiche non meno fallaci, quando si spera imparar da esse l'arte dello scrivere. La conseguenza di ciò, si vede negli esami e nelle lezioni. Un professore domandava: — Come si fa un bel poema epico? — Con un protagonista e con uno scopo civile, — rispondeva lo scolare. — Benissimo. E perchè l'*Iliade* è un così bel poema epico? — Perchè ha un protagonista ed uno scopo civile. Achille è il protagonista, e Omero, descrivendoci le discordie dei Greci, ci fa vedere i danni che risultano dalla guerra civile, e questo è il suo scopo. Ecco perchè il poeta salì a tanta altezza. — L'alunno passò con plauso, a gran soddisfazione del maestro. — Entrate ora in un'altra scuola, e si discute sull'*idea* del bello, sulle sue varie manifestazioni nel mondo greco, romano, indiano, ecc. Ma quando voi pigliate in mano i componimenti scritti; allora incominciano le dolenti note. Io ho due nipotini, che non hanno più di 13 anni, e frequentano due scuole diverse. Uno di essi è una bambina, che facendo un racconto alla madre, scriveva a questo modo: « Allora messer lo corvo, per la molta maninconia, fece grande cordoglio ». L'altro, scriveva al padre, delle tombe dei martiri che si scoperchiano, delle ossa che biancheggiano, ecc., ecc. Nessuno dei due ha trovato ancora chi gl'insegni a chiamar pane il pane, vino il vino, e sanguisughe le sanguisughe, per dirla con Giordano Bruno.

Io conobbi a Pisa un uomo di vasto sapere nelle lettere antiche, dotto nelle moderne, sincero ammi-

ratore di Shakespeare. Egli s'era messo a educare un suo figlio, e giunto ad un certo punto, cominciava con la rettorica. Io non fui capace di persuadergli, ch'era tempo buttato via. — Lasciamo il De Colonia, egli mi diceva, e pigliamone un altro se volete; ma qualche cosa bisognerà pure sostituire. — Nulla, assolutamente nulla. Pigliate Virgilio o Dante, raccontategliene la vita, parlategli dei tempi, fategliene leggere, comprendere e gustar la bellezza. Ecco la rettorica. — Ma dunque mio figlio non deve saper che cosa è l'entimema, il sorite, l'ipotiposi? — Insomma io non potei persuaderlo. Passarono due anni, e lo ritrovai una sera lungo l'Arno. — Appunto pensavo a voi, egli mi disse. — A proposito di che? — A proposito della rettorica, e quasi dicevo fra me, che avevate ragione. — E chi vi ha finalmente persuaso? — Dopo avere insegnato il latino a mio figlio, ho cominciato oggi a leggergli un brano di Virgilio, che egli aveva già spiegato, intorno agli amori infelici di Didone. Io, sebbene vecchio, mi son commosso e quasi piangevo. Egli, invece, m'interruppe con un sorriso d'indifferenza, chiedendo: — Babbo, e questo perchè è bello? Quale figura della rettorica ha adoperato Virgilio per commuoverti a questo segno? — Caro amico, io gli dissi, vostro figlio, senza saperlo, vi dava una dura lezione. Infatti, quale figura della rettorica ha adoperato Virgilio per commuovere voi e tutti coloro che lo leggono? — Eppure tale è il metodo col quale noi siamo stati educati. Perdiamo la metà del nostro tempo sulla rettorica dalla quale, anche combattendola, non sappiamo del tutto liberarci. Io non dimenticherò mai il giorno solenne nel quale un mio maestro radunò tutta intera la scolaresca, per leggere il suo capo d'opera di cui andava singolarmente superbo. Era un discorso latino del quale egli diceva: Qui son riuscito a mettere tutta

la rettorica. Infatti non vi mancava nessuna delle *figure*. Se gl'Italiani non avessero la loro vivacità d'ingegno, le conseguenze sarebbero ancora più funeste; ma i giovani più svegliati si liberano da quelle pastoie, e l'insegnamento si va così riformando. Si richiede però la lunga opera del tempo, è necessario che la legge ed i regolamenti, invece d'inceppare gl'insegnanti, li spronino e li guidino al vero metodo che, infine poi, è quello additato ad ognuno dal buon senso.

E se ora volete conoscere fra quali condizioni sorsero i ginnasi tedeschi, per meglio valutarne i pregi e difetti, e giudicarli senza pregiudizi e senza fanatismo, bisogna fermarsi un poco a determinare l'indole germanica. La cosa non è agevole, nè tale da uscirne in due parole. Saremo costretti ad una lunga digressione, che è pure necessaria, quando si voglia conoscere in mezzo a quale indirizzo letterario e politico, vivono e s' alimentano le scuole di cui ragioniamo. In Inghilterra tutto il segreto sta riposto in tre o quattro qualità, molto ben determinate, del *carattere* inglese. Conosciute queste qualità, voi potete, io direi quasi, ricostruire tutta quanta l'Inghilterra. Quando siete in Germania, la faccenda è ben diversa. Il segreto sta invece in certi *sentimenti*, in certe *idee* predominanti, le quali riescono per noi assai confuse ed indeterminate. Spesso lo spirito tedesco si pasce e si rallegra in una nebulosa incertezza, nella quale sarebbe a noi impossibile di vivere. Io cito un esempio comune. V'è una parola la quale s'ode mille volte ripetere, e non è possibile tradurla in nessun'altra lingua vivente: *Gemüth*. È uno stato d'animo proprio, secondo che dicono, solamente del popolo tedesco. Una certa genialità e bonomia per cui, sedendo a bere la birra, si eccitano i sensi, si solleva lo spirito, e si discorre di tutto in *Gemüthlichkeit*. Ma che cosa sia veramente,

io non saprei dirlo, pare una qualità essenziale allo spirito tedesco. Qualche volta ho trovato scritto ancora, che il carattere della poesia tedesca è il *Gemüth*, e ciò ha finito d'imbrogliare le mie idee. Invano ho fatto mille domande. Una volta rammento che pregai un ingenuo alemanno, perchè mi spiegasse l'enimma, ed egli, cominciato a parlare, non sapeva più finire. — Ma voi conoscete benissimo l'italiano ed il francese, io gli dicevo, e per capire una parola, io ho bisogno d'un'altra parola o d'una frase al più, non d'un discorso che vada così per le lunghe. — Ed egli riprese a spiegare una seconda volta, e sudava per la preoccupazione che aveva di farsi intendere chiaramente. Ma io tornavo a ripetere la mia eterna risposta, fino a che egli, stanco della sua e della mia ostinazione, mi disse: — Ho a parlar chiaro? Io son persuaso che noi altri Tedeschi non sappiamo con precisione, cosa sia veramente il *Gemüth*. — Ora ho capito, — soggiunsi io. Un'altra volta mi fu risposto a Berlino, da alcuni studenti che bevevano la birra: *Gemüth ist Gemüth, und nicht mehr;* il *Gemüth* è *Gemüth* e non c'è altra spiegazione da chiedere. Insomma, sia quel che sia il *Gemüth*, certo è che molto spesso a noi riesce impossibile determinare certe idee dei Tedeschi, e lo stato in cui si trova l'animo loro. L'indeterminato e l'indefinito pare a noi Italiani, che sia spesso il loro carattere principale; sebbene ora abbiano fatti dei gran progressi, e si vantino, come vedremo, d'esser positivi e pratici.

Altro carattere dello spirito tedesco, è una continua mutabilità nelle idee, un'azione e reazione continua. Le idee che oggi prevalgono, domani saranno insopportabili; i sentimenti che oggi più sono ammirati, fra qualche tempo diverranno ridicoli. Quella personalità e quell'attività che gl'Inglesi hanno nella vita

pratica, nell'azione, i Tedeschi l'hanno nella vita del pensiero; onde, qualche volta, a noi sembra solo stranezza quello che negl'Inglesi è bisogno di attività, e solo incostanza e mutabile irrequietezza, ciò che nei Tedeschi è o par loro progresso. Se non che, la persistenza e tenacità del carattere inglese, che si mantiene inalterata attraverso i secoli, riesce, nella continua vicenda della loro storia, a dare unità, fermezza, stabilità alla nazione ed alle sue istituzioni. Mentre in Germania, la mutabilità continua delle idee e dei sentimenti, non ha lasciato ancora trovare un assetto definitivo al paese, nè una tradizione costante alla loro scienza, la cui vita sta tutta nel moto continuo e nella più larga libertà.

Comunque sia di ciò, v'è oggi una passione politica che domina in tutto il popolo tedesco, insieme col bisogno d'unità nazionale, e questa passione è: l'odio e la diffidenza verso la Francia. Quest'odio ha origine dalle guerre napoleoniche, perchè la Germania vorrebbe cancellar dalla storia ogni memoria delle umiliazioni patite; ed è incredibile in quanti modi singolari esso si manifesti. — Un Tedesco, io credo, non può apprender nulla da un libro francese, — così mi diceva un valente professore di Tubinga. — A me pare, invece, che voi non siete mai giusti verso la Francia. Perchè lasciate tradurre tutti i peggiori romanzi francesi, lasciate rappresentare le loro peggiori farse sui vostri teatri, senza mai protestare; e le vostre accuse, le vostre proteste cominciano quando si parla del Guizot, del Thierry o del Thiers, le opere dei quali farebbero di certo grande onore anche alla Germania? — Il Tedesco voleva, con la più grande schiettezza del mondo, provare il mio errore, provarmi che in Germania la buona fede e la sincerità sono universali. Ma io, che non dubito punto della buona fede germanica, adducevo altri fatti,

altri esempi, fino a che egli, perduta la pazienza, scappò fuori col dirmi: — E la Francia perchè vuol pigliarsi una parte della nostra terra sul Reno? — Ecco come provava il suo assunto, ecco la spiegazione dell'enimma, ed un'altra prova che la sua ingenua buona fede era più forte di lui. Una causa principale della diffidenza ed antipatia, che la nostra rivoluzione ha ispirato alla Germania, è l'aiuto che abbiamo ricevuto dalla Francia. Io ho visto un repubblicano tedesco, per quattro anni vissuto in Italia, senza voler mai parlare di politica, andare in tali escandescenze, non appena scoppiò la guerra del 59, che venne arrestato come spia austriaca.

Del resto, questa passione porta i suoi beni ed i suoi mali, ed in ogni modo ha una parte non piccola nella storia politica della Germania. Per essa o con essa il suo spirito nazionale si è ridestato, e certamente il sentimento d'una patria comune ha preso una grande consistenza, dopo l'umiliazione patita nelle guerre napoleoniche. Ma questo sentimento prende in Germania una forma tutta propria ai Tedeschi i quali, mentre sono tanto prudenti e misurati nella pratica della vita, sconfinano troppo spesso, ogni volta che si tratta di sentimenti e d'idee, perchè arrivano sempre imperterriti alle ultime conseguenze. È singolare! essi sono una nobile e generosa nazione, dediti alla scienza con un disinteresse ed un'abnegazione che nessun altro popolo può vantare; eppur covano lungamente nel fondo del loro cuore certi strani rancori, certi segreti e concentrati disprezzi, che male nascondono sotto un sorriso forzato ed ironico, che qualche volta vengon fuori con modi quasi volgari, e direi anche grotteschi, se la parola non andasse al di là del pensiero. Ma quello che è più, essendo essi inclinati al lungo e severo meditare, questi loro sentimenti pigliano non di rado forma di teoria. Ed invero, insieme col sentimento pa-

triottico della unità e grandezza nazionale, ne è cresciuto un altro assai singolare, per cui si son persuasi che tutto il mondo moderno, come essi dicono, sarà germanico. L'umanità ha percorso il suo lungo cammino attraverso l'India, la Grecia e Roma, per divenire finalmente tedesca. La civiltà moderna essi la chiamano, infatti, *cristiano-germanica;* le lingue parlate in Europa, compreso il greco e latino, sono *indo-germaniche.* E, in fin dei conti, l'uomo moderno deve *germanizzarsi.* Ecco tutto. Esposte le cose così crudamente, forse non ne converrebbero; ma voi assai spesso troverete questo segreto pensiero in fondo ai loro ragionamenti, e solo con esso potrete intenderli. Molti dei più liberali Tedeschi non vi ammettono il principio della nazionalità. E perchè? Le nazioni più civili, essi vi dicono, *assorbono* sempre le meno civili. Ed a ciò bisogna poi aggiungere, quel che non osano dire apertamente; ma che pure spesso pensano, cioè, che nulla può seguire di meglio ad una nazione, che d'essere quanto prima *germanizzata.* Io ho visto più di un libro tedesco sul medio evo, il cui segreto e riposto pensiero era tutto nel provare che, in fin dei conti, i veri barbari che desolarono l'Italia, non furono già quelle orde germaniche che vennero a depredarla; ma gl'Italiani stessi che, appena fatti cristiani, distrussero gli antichi monumenti e bruciarono le loro proprie città.

Osservate poi in che modo i Tedeschi ragionan di politica. Voi li vedete sollevarsi tutti per aiutare i Ducati dello Schleswig-Holstein, e pretendere di combattere insieme coll'Austria, in nome del principio delle nazionalità. Ma questo principio è assai chiaro, ed i Tedeschi, invece, affacciano mille diritti, portano mille ragioni, scrivono volumi che pochi intendono, che essi medesimi qualche volta disdicono; e poi s'adirano contro tutta l'Europa che non li capisce. Trovano un gran

diletto in quella gran difficoltà, e non tollerano la nostra ripugnanza a così strana confusione. Un giorno assistei ad un dialogo tra un Francese ed un Tedesco. Il Francese trovava assurdo, che i diritti della Germania non si potessero esprimere in tre parole, e che invece di articoli di giornale, fosse necessario scriver sempre dei volumi. Il Tedesco, con una pazienza eroica, cominciò ad esporre tutti gli andirivieni di quel singolare laberinto. Ma quando ebbe finito, l'altro gli disse: Capisco per la prima volta la questione dei Ducati. Una nazionalità che non è nazionalità, un principe che non è principe, un diritto che non è diritto, ecco ciò che meglio si capisce e che più ridesta l'entusiasmo popolare in Germania. Se la quistione potesse ridursi a due più due fa quattro, niuno vorrebbe sentirne parlare. — Ci mancò poco, che non si venisse ad un duello. Ed, in verità, il Francese non aveva poi ragione. Ciò che fa veramente orrore a tutta la Germania, ciò che sollevò la sua indignazione, e rese tanto popolare la causa dei Ducati, si fu che la Danimarca, a poco a poco, sembrava riuscire a *danificare* i Ducati. E questo pareva il colmo della sventura, la violazione delle leggi più sacre dell'umanità. Ma perchè non comprenderci poi, quando parliamo della Venezia, facendo un ragionamento più chiaro della luce del sole? Perchè non comprendere i poveri Polacchi che sono, invece, così poco amati da una gran parte del popolo tedesco? Nessuna simpatia per quegli eroi generosi! La cosa è semplice. Che sventura è per la Venezia, se essa sarà *germanizzata?* Non è questa la *missione* di tutti i popoli moderni (1)? Costituire una Polonia, vorrebbe dire poi separare dalla Prussia e dall'Austria alcune parti di essa, che già si vanno *germanizzando.*

(1) Il lettore ricordi, che queste cose erano scritte quando si

Così ragiona, è ben vero, non il popolo, ma un certo ordine di dotti in Germania; e spesso danno forme ancora più strane, a queste medesime idee. Uno dei più illustri scienziati tedeschi mi diceva: Sì, l'Austria dovrebbe persuadersi a lasciar la Venezia; essa è composta di troppe nazioni, che non s'uniranno facilmente in una. Però, se la Germania fosse unita, la cosa sarebbe diversa; allora potrebbe forse discutersi, se la Venezia non le sia necessaria, e far valere gli antichi diritti dell'impero. — Credete, dunque, che questa sia una questione di comodità e convenienza. Il principio della nazionalità non contate per nulla? Se un giorno a noi facesse comodo di bruciar Vienna o Berlino, e ne avessimo la forza, dovremmo farlo? — Ma che cosa è questa nazionalità? Essa non è costituita dalla geografia, perchè allora noi dovremmo lasciare le provincie al di là del Reno, che pure son tedesche; non dalla lingua, perchè vedete quante lingue si parlano nella Svizzera; non dalla religione, perchè ogni popolo ha più d'una religione; non dalle razze, perchè in ogni parte d'Europa si mescolarono diverse razze. Che cosa è dunque la nazionalità? — Signore, questo è uno di quei problemi storici, che si risolvono col cannone. Voi fate una teoria filosofica, e non vedete che nel Veneto si riuniscono tutte le condizioni da voi enumerate, e v'è di più la storia, e v'è la impossibilità assoluta di vivere insieme. Per sostenere la vostra tesi, avete bisogno di rendere oscura una quistione chiarissima; avete bisogno d'un tempo, nel quale i Veneti darebbero quattro cariche alla baionetta. — E la Francia

parlava d'un'alleanza austro-prussiana, per garantire all'Austria la Venezia. Le cose in Germania sono poi molto mutate, e abbiamo ora dei vincoli colla Prussia che allora non avevamo. Io ho creduto che bisognava, o riferire le mie impressioni di quel tempo, senza alterarle, o sopprimere tutto lo scritto.

perchè non ci restituisce l'Alsazia? — E voi perchè non la pigliate? — Io lo ripeto, colui che ragionava in questo modo era uno dei più illustri scienziati della Germania, patriota, liberale, e di più, diceva esso, grande amico d'Italia!

Per vedere fin dove giunga il pregiudizio tedesco, e dove li porti la logica del loro germanismo; voi dovreste sorprenderli nei loro momenti di abbandono, anzi dirò di più, nelle loro stranezze; quando a tutti segue di dire cose che non si pensano, ma che pure rivelano i nostri pregiudizi.—Bisogna andare a sentire il processo dei Polacchi, — mi diceva a Berlino un giovane dottore. Era istruito, educato e gentile.—Vedrete più di cento gentiluomini, in giubba e guanti bianchi, sedere al banco dei rei. — E a che pena li vogliono condannare? — Il pubblico ministero domanda la morte. — Come! più di cento condanne a morte per causa politica? — Ah! ma non saranno eseguite. — E che cosa credete che faranno? — Forse ne eseguiranno solo una ventina. — E vi par poco, venti condanne a morte per causa politica? — Ah! ma badate, *non sono Tedeschi!* — Subito si corresse, ed ebbe vergogna di quel che aveva detto, tanto più vedendo la mia sorpresa. Nè io voglio essere assurdo a segno, da cavare una conseguenza seria da una frase sfuggita a caso. Ma il *non sono Tedeschi* ha pure un gran significato in Germania. Essi hanno tutte le debolezze d'un popolo che sente vicina la sua futura grandezza, e che è impaziente di non averla ancora raggiunta. Le molte antipatie che hanno per quasi tutte le nazioni che li circondano, mi pare che facciano loro non poco torto. La Francia è mal veduta; la Polonia anche; la Danimarca, ognuno sa cosa ne dicono. E l'Italia? Diciamolo francamente, i Tedeschi sono quasi maravigliati quando non possono disprezzarci. Io parlo in generale del sentimento

che predomina nella gente culta, specialmente riguardo ai nostri studi. Nel popolo ho trovato assai spesso una grande e sincera simpatia, dovuta ad uno spirito molto più liberale, ed alla nostra ultima fortuna politica; nei dotti ho trovato ancora alcuni più italiani degl'Italiani; ma pigliate le masse culte in generale, anche la massa degli studenti; v'è sempre qualche cosa di acre e di acido quando parlano di noi. Sembrano così persuasi della impossibilità assoluta, che in Italia si possa fare qualche cosa di grande per la scienza, che quando non lo dicono apertamente, dimostrano di fare un così grande sforzo per credere alla nostra capacità che è anche peggio. Il Tedesco, in tutti i momenti, vi dice o vi fa capire: Noi siamo il solo popolo che pensa veramente; la scienza moderna, il pensiero moderno è germanico. E ciò li rende soddisfatti e felici. Ma la loro presente povertà politica, che è divenuta anche ad essi intollerabile, avvelena questa felicità, e li stizzisce. L'orgoglio tedesco è assai minore, ma pure vi punge più dell'orgoglio inglese. Gl'Inglesi vi dicono schietto, che essi, *after all* (infine dei conti) sono i primi uomini del mondo. E dopo ciò, riconoscono con uguale franchezza, i loro difetti e i loro errori. Il Tedesco *vuol* credere che esso sia il primo popolo; ma ha bisogno d'un certo sforzo per persuadersene, e però non ammette quasi mai i propri difetti. La sola concessione che vi faccia, è il riconoscere di non avere una grande attitudine alla politica, e non c'è gran merito a farla. Ma l'impazienza dello stato presente, è visibile in tutti.

Quanto a ciò che pensano di noi, è difficile farsene un concetto chiaro. Vi sono uomini che parlano l'italiano come noi, conoscono la nostra storia antica e moderna meglio di noi, passarono la più parte della lor vita fra noi, e ci confessano di non saper più vivere fuori d'Italia. Ebbene, a sentirli parlar di

noi e delle cose nostre, non si sa qualche volta cosa voglion dire. Io lo ripeto, non dico di non aver trovato uomini pronti anche a voler versare il loro sangue per l'Italia; non dico che la nostra rivoluzione non abbia sconvolti molti dei loro pregiudizi; ma parlo d'un sentimento poco benevolo verso di noi, che predomina negli uomini culti. E ripeto: questo sentimento non si spiega, se non con una vecchia antipatia di razza, che il progresso della civiltà farà certo scomparire. Io sono anzi persuaso, che appena l'Austria avrà ripassato le Alpi, noi saremo alleati ed amici della Germania. Ma descrivo le cose come sono ora.

Un giovane tedesco, quando è entrato nell'Università, ha già nel fondo del suo animo un segreto pensiero: — un viaggio in Italia. Sono incredibili gli sforzi che fanno, gli stenti e la povertà che sostengono per vedere Venezia, Firenze e soprattutto Roma, l'antica madre delle genti. Sugli scrittori e sulla storia greca e romana la loro infanzia s'è nudrita, la loro intelligenza s'è formata. Percorrete le città principali, e voi trovate per tutto imitazione dei palazzi, delle chiese, dei monumenti italiani. Entrate negli studi dei pittori e scultori; essi passarono a Roma la loro gioventù, e fecero risorgere l'arte tedesca, copiando, studiando i nostri artisti. Overbeck non è forse un imitatore dei quattrocentisti? Cornelius non è un imitatore di Michelangiolo? E dopo ciò andate a discorrere con loro, dell'Italia e dell'arte italiana. Quasi vorrebbero che andassimo a prendere in Germania le nostre ispirazioni. In buona fede vi sostengono, che l'Italia non può elevarsi alla vera *intimità* dell'arte cristiana, perchè è troppo sensuale. Nè ciò è opinione del volgo. Dopo il lungo studio e il grande amore alle antichità italiche, dopo i suoi grandi lavori, chi è che potrà mai comprendere in che modo Teodoro Mommsen sia venuto a con-

clusioni così fallaci, così strane sull'indole della nostra letteratura, della nostra poesia, dello spirito e dell'intelligenza italiana? — « Gl'Italiani non hanno, secondo lui, la passione del cuore, non hanno le aspirazioni sovrumane verso l'ideale, nè l'immaginazione che presta agli oggetti inanimati gli attributi dell'umanità; non hanno in una parola il fuoco sacro della poesia... Le produzioni più nobili e più felici del loro genio, le divine effusioni della Commedia Dantesca, i capi d'opera di storia del Sallustio e Machiavelli, del Tacito e del Colletta sono opera di retori, più che d'ingenua passione. La stessa musica italiana, ora ed in altri tempi, s'è fatta conoscere assai meno per la profondità dell'idea creatrice, che per la facilità prodigiosa d'una melodia che si slancia in fioriture di dilettanti. Invece dell'arte vera, *intima*, il maestro italiano ha per idolo una divinità vuota e spesso arida! (1) ». È vero che quanto alle arti belle, egli ci lascia il primato, perchè, secondo lui, noi possiamo solo gustare il bello sotto le forme sensibili e sensuali: ciò che ci è assolutamente negato è l'*ideale* poetico. « Non è stato concesso che ai Greci ed ai Germani d'abbeverarsi alle sorgenti vive dei versi, ed alla coppa d'oro della musa: alcune rare gocce solamente son cadute sulla terra italica (2) ». — Potrebbe essere che gl'Italiani s'ingannino stranamente nel giudicare di sè stessi; ma i Tedeschi son soli nel mondo a pensar tali cose. Anche quando vengon dette da uomini come il Mommsen, non hanno bisogno di essere confutate. I suoi traduttori, infatti, si contentano di protestare, lasciandone ogni responsabilità all'autore. Per noi resterà sempre un gran mistero il comprendere, come

(1) *Storia romana*, lib. I, cap. XV.
(2) *Ibidem*.

solo i Tedeschi possano tanto studiare, ed essere tanto eruditi intorno all'Italia, per giudicarla così male. Io non voglio però in alcun modo applicare queste ultime parole ad uno dei più grandi uomini viventi, al Mommsen, che meglio di tutti ha compreso il carattere politico e le istituzioni dell'antica Roma; ma anche nel suo stupendo lavoro v'è qualche sentenza ispirata solo dai pregiudizi germanici, e quella che abbiamo riportata ne è una prova. Ma non per questo possiamo associarci alle critiche puerili d'alcuni giornali, i quali dimenticarono che parlavano d'uno de' più grandi pensatori e scrittori moderni.

La Germania ha percorso uno splendido ed immortale cammino nella letteratura, la quale è risorta insieme collo spirito nazionale, a combattere anch'essa l'influenza francese. Kant, Herder, Schlegel cominciarono a combattere le idee francesi, che avevano invaso la Germania, e ne seguì un rinnovamento nella poesia, nella filosofia, in tutto. Vennero Schiller, Goëthe, Fichte, Hegel, ecc. Sistemi di filosofia seguirono a sistemi, poeti a poeti, un entusiasmo generale dominò la gioventù e invase le Università. Ma tutto ciò si dimostrò impotente a fondar nulla di stabile e durevole nella realtà delle cose. Il progresso politico e sociale non corrispose al progresso filosofico, e incominciò subito una certa diffidenza contro le promesse troppo lusinghiere della scienza. Questa diffidenza divenne poi universale, quando la rivoluzione del 48, che fu chiamata una rivoluzione di professori e scolari, riusciva ad un solenne fiasco.

Nella famosa assemblea di Francoforte, i dotti della Germania si dimostrarono in politica assai inferiori alle altre nazioni. Ed anche nella scienza, le troppo ambiziose speranze dei sistemi *a priori* s'erano dimostrate vane. Così cominciò e crebbe una doppia rea-

zione nella politica e negli studi, favorita, aiutata del pari dai popoli e dai governi. Bando ai sistemi, dissero i filosofi, bando al sentimentalismo metafisico, alle costruzioni *a priori*; vogliamo fatti accertati, esperienza sicura. Un sol fatto ben descritto e provato, vale più di molte teorie immaginate o sognate. E i governi ripetevano: bando alle lezioni oratorie che esaltano la gioventù e ispirano sentimenti pericolosi; anche noi vogliamo fatti e non teorie, non illusioni. A queste idee, come era naturale, tenne dietro una vera e propria riforma scolastica, che si andò, a poco a poco, introducendo per tutto.

Dalle scuole normali elementari, dove si formano, cioè, i maestri del popolo, fu bandita la filosofia, la pedagogia; venne diminuita la storia e la letteratura. Il maestro del popolo deve saper condurre una scuola, deve sapere insegnare ai fanciulli tre cose, che son come tre operazioni meccaniche: leggere, scrivere, computare. Tutto il resto è superfluo. Questo medesimo indirizzo, che dicono pratico e positivo, dominò per tutto; dal ginnasio fu bandita la filosofia, quasi affatto. Ogni volta che s'apre una via nuova, il Tedesco vi si abbandona con ardore irresistibile; e così ora lo sentiamo disprezzare le astrazioni, le teorie, la filosofia stessa. Un progresso grandissimo ne è seguito nell'industria, nel commercio, nelle scienze sperimentali, nella storia e nella filologia che furono rinnovate con nuovi metodi. E la Germania che, nel principio di questo secolo, tenne il primo posto d'onore coi suoi filosofi e letterati, ponendosi ora per una nuova via, ha già ripreso il medesimo posto, e si trova di nuovo nelle scienze naturali e morali alla testa delle nazioni civili.

Se non che, quando i Tedeschi ci dicono d'essere divenuti *positivi*, pratici; noi dobbiamo intenderci. Il

positivo degl'Inglesi chiamasi Canadà, India, Australia, telegrafo transatlantico, ecc., ecc. Il positivo tedesco è assai spesso un nuovo sistema, o un'*idea* del positivo (1). Infatti, nella vita pratica, massime nella politica, ancora non hanno raggiunto le grandi nazioni. Mi spiegherò con qualche esempio.

Una sera verso le 12 pom., entrai in una birreria dove erano raccolti, intorno ad una tavola, a bevere birra, alcuni privati docenti ed aiuti di professori. — Ebbene che cosa avete visto oggi a Berlino? — Il monumento della *Belle-Alliance* (che celebra la vittoria contro i Francesi). — Benissimo. — Sono poi andato a cercare la tomba di Hegel, e nessuno la conosceva, neppure il portiere di quel piccolo camposanto. Ho trovato un ben misero monumento ad un così grande uomo. — Qui dettero tutti in uno scroscio di risa. — Hegel! Oh! il grande uomo! Voi altri in Italia siete tutti filosofi speculativi. Conoscete Fichte, Hegel ed anche Herbart. Non vi siete inginocchiato innanzi alla tomba di Hegel? — Quanti anni son passati, da che voi eravate colla bocca aperta, a sentir le parole del filosofo, che alcuni osavano chiamare un nuovo Cristo? Noi che non ne facemmo mai un idolo, non abbiamo bisogno ora di disprezzarlo troppo, nè d'insultare la sua tomba. Credetemi che siamo più positivi di voi. Voi andate dietro all'*idea* del positivo, siete sempre filosofi. Il nostro *positivo* si chiama Italia, ed il vostro non si chiama ancora Germania, si chiama Bismarck. — In questo discorso, che era fatto ridendo da una parte e dall'altra, mi passarono tutto, meno l'accusa di filosofi. Ma io rincalzai il mio argomento. — Oggi sono stato anche ad un ginnasio, ed ho assistito a varie

(1) Oggi però vi sono due grandi *fatti positivi*, che valgono per molti: la battaglia di Sadowa e la nuova Confederazione.

lezioni. S'è levato un giovane di 14 anni, che ha preso a leggere un suo componimento il quale cominciava così: La virtù ed il carattere sono due idee obiettive. Il maestro lo ha subito interrotto: — Cosa mai andate fantasticando! Volete fare il filosofo? Bisogna esser positivo. Tutte le idee son subiettive ed obiettive ad un tempo. E così ha speso metà della lezione a provare che le idee son subiettive ed obiettive. Ora io oso affermarvi, che in Italia non vi sarebbe tempo nè voglia di far queste discussioni ad un giovanetto di 14 anni, il quale certamente non comincierebbe mai il suo scritto a quel modo.—Il mio racconto andò poco a sangue, e fu mutato discorso. V'era a quella tavola un giovane di Monaco in Baviera, che mi fu presentato come un *estetico:* in Germania v'è anche una tale professione. Costui, come più meridionale, aveva ai miei occhi un'aria più disinvolta e geniale. — Avete veduto, egli mi disse, i nostri quadri, le nostre gallerie? — Sicuro — Che cosa ne pensate? — Bellissimi. Ieri sono stato a contemplare i grandi affreschi di Kaulbach, e mi par quasi che sià un uomo di genio. — Oh! Oh! genio Kaulbach! E così cominciarono gli altri tutti a protestare contro una parola temperata pure da un *quasi*, e pronunziata per raddolcire un poco l'amaro della prima discussione. — Kaulbach ha talento, Cornelius ha genio. — Ma qui la discordia entrò nel campo d'Agramante, e cominciò una battaglia fra di loro sul vero significato della parola *genio.* Finalmente si pose di mezzo l'estetico: — Signori, egli disse, voi non potete intendervi, perchè avete dimenticato che v'è *genius* e *genie,* v'è talento e ingegno, e son quattro cose diverse. N. (pronunziò un nome che non ricordo) ha talento; Kàulbach non ha talento, ma ingegno; Cornelius ha *genie* e non ha *genius;* Michelangiolo fu uomo di genio, *genius.* — E qui dac-

capo una nuova battaglia sulla differenza tra *genius* e *genie*. Ma erano passate già due ore, ed io in verità mi sentivo stanco, e poco intendevo questo nuovo *positivo* tedesco. La compagnia si sciolse, facendo una carezza ufficiale alla *Kellnerin*, che aveva passati da un pezzo i 50 anni. Così neppure in questo potei andar d'accordo coi miei compagni.

L'idea che noi siamo dediti alla metafisica, e specialmente alla metafisica hegeliana, io non so come, ma di certo s'è molto diffusa in Germania, massime a Berlino. Ho parlato con uno dei più grandi storici tedeschi, uno che conosce benissimo l'Italia, e l'ha molte volte percorsa da un capo all'altro; e confesso che non mi è stato possibile levargli di capo quest'idea stranissima. È vero che levare dalla testa d'un Tedesco un'idea, quando c'è entrata, è impresa più difficile del traforo del Moncenisio. Appena mi vide, egli mi entrò subito con un certo sorriso ironico, sulla metafisica italiana. — Lo so bene, in Italia si fanno dei duelli per Hegel, per Gioberti e per Rosmini. — Io trasecolai. — Ma egli continuava: Sì, sì voi siete amici della metafisica. È, diffatti, una scienza comoda assai. Con una frase si spiega il mondo, senza sgobbare. Questo si lascia ai Tedeschi, che sono le formiche letterarie. — Ma discorre ella sul serio, signor professore? — Che non è forse vero quello che dico? — Come! ella filosofo e storico, ella che conosce l'Italia meglio d'un Italiano, può creder vero ciò che è solamente impossibile? Noi! noi che siamo ancora nella rivoluzione, che usciamo appena da una guerra nazionale, e ci apparecchiamo a farne delle altre, che ci copriamo di debiti per avere un esercito ed una marina, che traforiamo il Moncenisio e copriamo l'Italia di strade ferrate, noi pensiamo solo alla metafisica? Non vede che questo sarebbe un fenomeno nuovo,

inesplicabile, impossibile nella storia del mondo? E poi, siamo giusti, ci sono, è vero, fra noi alcuni Hegeliani i quali si lamentano di predicare al deserto; ma voi non avete ancora i vostri Hegeliani in tutta la Germania? Ieri ho letto in un giornale filosofico di Berlino, cose che sarebbe impossibile scrivere in Italia. Si rallegrava lo scrittore che a Napoli c'era qualche filosofo hegeliano, e se ne riprometteva molto bene per l'avvenire politico d'Italia. — Ma, così concludeva l'articolo, badi bene l'Italia! Se vuol essere veramente libera, bisogna che la filosofia dell'Assoluto sia per lei verità e vita. L'Hegelianismo non deve per essa restare una pura astrazione; bisogna che si *realizzi* in tutta la nazione, che penetri nell'amministrazione, nella finanza, nell'esercito e nella marina.—Crede ella che gl'Italiani si contenterebbero di fregate corazzate d'Hegelianismo?— Il dotto professore, ridendo, soggiunse: Riconosco pur troppo la voce d'un mio collega. È uomo vivace ed eloquente; ma il suo tempo è finito, e con tutto il suo ingegno egli non trova nessun ascolto fra noi. — Sì, ma io vedo che i suoi libri si stampano e si ristampano, vedo che alla sua lezione assiste un numero d'uditori assai maggiore che non hanno i nostri Hegeliani. E poi, signore, ella che è così scandalizzato ed ha tanto disprezzo pei nostri metafisici, pensi ad una cosa. Se questi medesimi Italiani fossero venuti qui cinquanta anni fa, sarebbero stati accolti come grandi uomini. Allora la Germania disprezzava l'Italia, perchè non sapeva sollevarsi alla *idea* dell'Assoluto, e si perdeva nella *materialità* dei fatti. Ora voi ci condannate, perchè corriamo dietro alle nuvole metafisiche, e non siamo abbastanza positivi. Noi invece non abbiamo questi subiti amori e questi subiti odii. Noi non dicemmo con Fichte: *domani creeremo Iddio;* ed oggi non abbiamo bisogno di ridere sul viso, a chi ci vuol parlare del-

l'Assoluto. — Ebbene qui, o signore, debbo confessarle che ha pienamente ragione: Ma pensi che noi siamo stanchi del tempo vanamente perduto colla metafisica. Una lunga e dura esperienza ci ha messo giudizio. Oggi noi siamo orgogliosi d'esser quelli che facciamo far più cammino alle scienze. Questo ci riesce da che abbiamo abbandonato Fichte, Schelling ed Hegel, per andar dietro ai fatti. — E qui io interrompo il nostro dialogo; perchè s'entrò in altro soggetto, di cui avrò occasione di parlare più basso.

Il lettore pensi però, che io cercavo allora notizie scolastiche, e quindi vedevo un ordine assai limitato di persone, colle quali solamente discorrevo. Il popolo e gli uomini politici non ebbi occasione di conoscere e studiare; onde non potrei portarne giudizio personale e diretto.

IV.

Torniamo dunque alle scuole. L'indirizzo che han preso la letteratura e lo spirito germanico, ebbe le sue conseguenze in tutto l'insegnamento, e massime nei ginnasi. Qui veramente si educa la gioventù tedesca a quella perseveranza infaticabile ed irremovibile nel lavoro, a quella tenacia nelle proprie idee, a quella disciplina e precisione scrupolosa, ammirabile, che porta in tutta la vita. Noi ci siam permessi di fare una critica e qualche volta una satira d'alcuni difetti che hanno i Tedeschi; ma è bene riconoscere con altrettanta franchezza, la loro superiorità su di noi in molte e molte cose. Ogni volta che vi trovate a trattare affari con un Tedesco, egli ha scrupolosamente imparato il suo mestiere, ed egli lo pratica con una diligenza, con una serietà, con una precisione che invano sperate in Italia. E queste qualità, è bene sa-

perlo, sono il risultato che la educazione e la istruzione nazionale cercano raggiungere in tutte quante le scuole, senza mai perderlo di vista. Ogni volta che assistevo ad una lezione, la scuola mi pareva un tempio. Non vidi mai un atto d'impazienza o di noia, e la più severa disciplina si manteneva senza rigore, perchè a niuno veniva in mente, che nell'ora della lezione si potesse pensare ad altro che alla lezione. Io confesso che allora provavo un senso di dolorosa umiliazione per l'Italia, dove qualche volta la gioventù non comprende l'insulto che fa a sè stessa, nel mostrare poco rispetto per la scuola. Quando si pensa che le abitudini contratte in quei giorni si portano in tutta la vita, che dalle scuole passano nella società, e a poco a poco diventano parte del carattere nazionale; allora si comprende che suprema importanza abbia per l'Italia, il bisogno d'introdurre nelle scuole una disciplina fondata sul sentimento del proprio decoro, e sul rispetto che gli scolari debbono a sè stessi.

È un lamento abbastanza generale in Germania, che gli studenti di ginnasio studiano troppo e con troppo ardore. Infatti, la loro salute ne soffre assai. Appena arrivano ai 15 o 16 anni, scomparisce dal loro volto il sorriso e la freschezza giovanile, e sembrano oppressi da un grave peso. È ben vero che, appena fatto l'esame finale del ginnasio, uno dei più severi e difficili di quanti ne faccia più tardi lo studente tedesco, egli entra nella vita liberissima delle Università, e diviene assoluto padrone di sè. Allora esso ha pochissimi esami; non è vincolato da alcun programma; sceglie a suo arbitrio i corsi ed i professori che vuole; muta università ogni anno, o ogni semestre, se vuole, e si presenta a pigliare la laurea, dove più gli aggrada. Ma questo rapido passaggio non rimedia certamente a tutto il male. Quando la passione dello studio è co-

minciata, la libertà scientifica di cui gode lo studente, serve qualche volta a farlo procedere con più ardore, ed egli si presenta volontariamente a prender la laurea, dove le difficoltà degli esami sono maggiori. Se invece le passioni della gioventù, troppo frenate nella vita di famiglia e nel rigore del ginnasio, si ridestano quando il giovane si trova padrone di sè; allora segue il caso, pur troppo frequentissimo, di vederlo abbandonato a tutti i piaceri con altrettanto ardore.

Ma per ora noi dobbiamo fermarci ai ginnasi. Ivi il fondamento principale di tutta l'istruzione sta nel greco e nel latino; questo insegnamento è condotto in modo veramente mirabile, ed è per mezzo di esso, secondo la opinione universale dei Tedeschi, che si è fortificata ed elevata tutta quanta la cultura germanica. — Per mezzo del greco e del latino, mi diceva sorridendo un vecchio professore, noi cessammo d'essere barbari e divenimmo i più civili d'Europa. E assicuratevi, che tutto ciò è costato alla nostra gioventù un gran lavoro. — Ogni autore si legge, si esamina, si spiega, senza lasciare una sola parola oscura, nessuna difficoltà grammaticale, non risoluta. Si richiama la storia, la geografia, la mitologia. In tutto ciò son sempre i giovani che fanno la fatica principale, il professore li accompagna e li guida. Spesso in un'ora di lezione, si contentano di spiegare anche tre soli versi di greco o latino, purchè non vi resti una sola parola oscura. E fin qui, bisogna dirlo, non si può nulla immaginare di più perfetto. Il lavoro è condotto con un acume, con una perseveranza e dottrina ammirabili. I libri di testo, classici, grammatiche, dizionari, ecc., sono eccellenti. L'alunno, uscito dal ginnasio, se ne ha voglia, può da sè stesso divenire un filologo. A tutti gli altri studi, meno la matematica, che è pure molto studiata, si dà una importanza assai minore.

Il metodo però è costantemente lo stesso: pochi fatti, poche idee, ma fatti e idee fondamentali, chiari, precisi, detti e ridetti mille volte, fino a che non sieno più dimenticabili, direi quasi, in tutta la vita. Così queste cognizioni divengòno come lo scheletro, intorno a cui altre si aggrupperanno. Nella storia moderna, per esempio, la narrazione è chiara, precisa, qualche volta anche arida; ma le date principali, e le linee generali vengono così chiaramente e con tanta fermezza impresse nella mente degli alunni, che essi non potranno mai più dimenticarle. La filosofia poi è quasi affatto bandita. Introdotta nei ginnasi quando predominava per tutto l'Hegelianismo, ne fu subito esclusa, quando prevalse il presente sistema di scuole. Si afferma che una scienza, nella quale la parte disputabile è tanta, non può dare una buona disciplina alla mente dei giovanetti nelle scuole secondarie. Quindi è che essa vien limitata alla logica, a qualche parte di psicologia, e più di tutto all'esame di qualche filosofo classico che si legge nelle classi. Ed a tutto ciò son consacrate pochissime ore.

Sulla bontà di questo sistema ginnasiale, fondato sul greco e latino e sulla matematica, i Tedeschi si trovano generalmente d'accordo, ne vanno anzi orgogliosi. — Approvate voi, io chiesi un giorno ad un matematico di Berlino, questa così grande importanza data nei ginnasi tedeschi alle lingue? Non credete che un po' più di matematica e di scienze naturali, potrebbe permettere un po' meno di greco e latino? — Io credo, egli mi disse, che solo le lingue possono esser la base della istruzione secondaria. Noi abbiamo le scuole *reali,* in cui entrano alunni che non vanno poi all'università. L'istruzione ivi è fondata appunto sulle matematiche e sulle scienze naturali. Ebbene l'esperienza ha dimostrato, che quando si vuol misu-

rare il valore ed il profitto generale di un alunno, quando si vogliono, per esempio, distribuire in ordine di merito gli scolari d'un medesimo anno, bisogna prendere per norma il loro profitto nelle lingue. Questo è un principio suggerito dalla pratica, ma che pure si spiega colla ragione. Infatti, prendete una scienza qualunque, e vedrete sempre che essa sviluppa un lato solo dell'intelligenza, alcune delle facoltà umane; ma nella lingua v'è tutta l'anima di un popolo, perchè fu creata da tutte le facoltà dell'uomo, onde chi vuole impararla deve esercitarle tutte. Supponete che la matematica sia la base dell'insegnamento secondario. Ebbene osservate quante sono le scienze, in cui una intelligenza solo matematicamente disciplinata, non potrebbe esser sufficiente. Vi basta forse il ragionamento matematico nella filosofia e in tutte quante le scienze morali? Vi basta nella medicina, nella botanica, nella geologia? Ad ogni passo voi avete bisogno d'un ragionamento che non è matematico. Lo studio delle lingue solamente può riuscire a mettere in moto tutta l'intelligenza, a sollevare con giusto equilibrio tutte le facoltà dell'uomo.

A 19 o 20 anni, adunque, il giovane tedesco esce dal ginnasio, affaticato e stanco, con la salute spesso indebolita. Egli ha perduto nel fisico e nel morale la freschezza e la spontaneità giovanile. Ma non v'è alcuno al mondo che, nella sua età, sappia tante cose e sia in grado d'impararne tante altre. Le idee, le cognizioni ora acquistate, l'indirizzo che ha preso la sua mente, egli li serberà in tutta la vita. Se mai v'imbattete in un impiegato di strada ferrata o d'officine private, che sia stato al ginnasio; egli, dopo avere per dieci anni abbandonato gli studi, è ancora nel caso di ripetervi molte delle lezioni già imparate. Se non che, sino dai primi suoi anni, l'alunno s'è già

allontanato dal mondo reale, ed ha vissuto una vita così artificiale, che difficilmente acquisterà più il tatto e la prontezza necessaria a saper vivere in mezzo agli uomini e dominarli. Egli che sa tante cose lontane e recondite, spesso non s'avvede di ciò che segue sotto i suoi occhi; e più volte egli non sa conoscere gli uomini ed il mondo, se non attraverso i libri ed i giornali. Ciò che i Tedeschi più di tutto trascurano, è quello appunto a cui più d'ogni cosa pensano gl'Inglesi. I primi voglion fare dei dotti e ci riescono; i secondi voglion fare dei *caratteri* e ci riescono ancora. Il miglior maestro di una scuola secondaria inglese, non è già colui che sappia meglio il latino ed il greco; ma colui che più di tutti conosce ancora l'arte di dominare i giovani, sollevando e formando il loro carattere. La storia delle scuole tedesche ci presenta una serie di maestri e direttori che acquistarono un gran nome nelle lettere; quella delle scuole inglesi presenta, invece, un maggior numero di maestri che ebbero una tempera di ferro, mentre gli scolari si distinguono più nella politica che nella scienza.

Comunque sia di ciò, io credo che nell'insegnamento tedesco vi sia pure un lato debole, il quale merita di essere considerato, perchè non è senza una grande relazione, con quei difetti che si trovano poi nell'indirizzo dell'intelligenza germanica. Dei classici greci e latini tutto s'intende e si spiega; si fa un'analisi lunga, minuta, paziente, che però somiglia troppo alla sezione anatomica d'un cadavere. Il professore e lo scolare non si fermano mai a contemplare l'eterna bellezza, che risplende e sfavilla sotto i loro occhi. Si tratta di capire e niente altro, e non v'è tempo per altro. Si tratta di tradurre esattamente; ma che la vostra traduzione ritragga o no il colorito dell'originale, la sua forza, la sua concisione, questa è cosa

a cui nessuno bada. Ed è appunto la cosa a cui più si bada in Inghilterra. Il signor Wiese, uno dei Tedeschi più intelligenti in fatto di pubblica istruzione, notava appunto in alcune sue lettere sulle scuole d'Inghilterra: — Quando gl'Inglesi leggono i classici, la prima domanda è: che cosa significa il tal passo? la seconda domanda: come si traduce in buon inglese? Esigono un'accuratezza singolare, egli dice, vogliono non solo la forma, ma anche il colorito dell'originale. — Infatti, il sapere che la tal parola significa *dolore*, è utile e necessario; ma il sapere se nel tal luogo del tale autore, debba tradursi per *angoscia*, *travaglio*, *desolazione*, ecc., obbliga il giovanetto a studiare e sentire certe differenze quasi impercettibili; affina il suo gusto; solleva il suo spirito; colorisce il suo stile e gl'insegna a gustare il bello. Così vi sono molte scuole, in cui manca affatto la lezione d'inglese, e pure in esse gli alunni scrivono benissimo, perchè, secondo il precetto del celebre Arnold, ogni lezione di greco e latino deve essere ancora una lezione d'inglese. — Un alunno tedesco legge a scuola un racconto? — Bisogna che il ragionamento fili, che il periodo torni, che i fatti sieno veri, le osservazioni giuste; ma che esso sia arido come un deserto dell'Africa o no, questa sembra cosa di poco momento. Quindi ne segue che, dopo aver consumato la loro vita sui classici, e dopo un numero così grande di esercizi scritti, i Tedeschi hanno tutti imparato a scrivere senza errori, ma i loro libri si leggono con grandissima difficoltà. In quanto alla vera arte dello scrivere, a quel genio artistico che pur ci vuole per comporre un libro, restano generalmente di gran lunga inferiori ai Francesi ed agl'Inglesi.

E ciò che è peggio, non solo questo indirizzo prevale nelle scuole; ma molti ancora ne menano vanto. Uno dei più reputati professori di storia mi diceva: —

Voi avete commesso in Italia un doppio errore. Mandate a Berlino i vostri giovani dottori, e chiamate nelle vostre Università dei professori tedeschi. Tutto ciò è inutile. La Germania non vi darà facilmente' i suoi uomini veramente grandi; e poi, quando un giovane entra nella Università, e molto più quando ne esce, l'indirizzo buono o cattivo è già preso. A 19 o 20 anni non si corregge più la istruzione di un giovane. Se l'Italia vuol fare una riforma efficace e non illusoria, deve farla nella istruzione secondaria. Chiamate dei professori tedeschi nei vostri ginnasi, e vedrete allora buoni risultati. — Sono convinto anch'io, che la riforma debba cominciare dai ginnasi; ma in verità non credo, che sarebbe desiderabile chiamarvi professori tedeschi, nè imitare in tutto i vostri ginnasi la cui bontà, del resto, io riconosco ed ammiro. — Come dunque? — Voi trascurate affatto l'arte, che per noi è cosa essenziale. Noi non si otterrebbe alcun profitto, facendo leggere Dante, Virgilio o Omero, senza farne gustare la bellezza. — Ah! ecco la stessa osservazione che mi fanno sempre i Francesi. — Ebbene, signore, voi converrete meco, che in Francia si scrive bene ed in Germania si scrive male. — Voi altri popoli latini fate sempre questione di forma, e noi facciamo quistione di sostanza. A che serve la forma? — A rendere immortali le opere dell'uomo. Tucidide e Livio dureranno ancora, quando il vostro Niebuhr sarà dimenticato. Se alla sostanza avessero saputo unire anco la forma, molti dei vostri scrittori non sarebbero da voi stessi così presto dimenticati. — Forse è vero; ma sapete perchè i Francesi scrivono meglio di noi? Perchè hanno poche idee. Chi ha molte idee non può scriver bene, perchè non ha il tempo di pensare a disporle con ordine e simmetria. -- Goethe aveva dunque poche idee? E Platone e Galileo e Bacone? —

Il dotto professore s'avvide che entrava in una via senza uscita, e però disse francamente: — Sì, è vero, ci son molti di noi che si vantano scioccamente di scriver male. Però io credo che tutto ciò non s'insegna, è un dono di natura; il maestro può solo insegnare a scrivere senza errori. E per tornare al nostro argomento: bisogna far bene intendere i classici; lo scolare gusterà se ha gusto, e se non lo ha, non potrà darglielo il maestro. Perchè volete voi perdere il tempo in esclamazioni inutili? — Ma se tutte le facoltà dello spirito umano si educano, si svolgono, si affinano; perchè solo il gusto anderà esente da questa legge? Colui che pure è nato a gustare il bello, non caverà grandissimo profitto dall'essere chiamato continuamente a contemplarlo, a giudicarlo, a imitarlo? La musica, il disegno, la poesia educano il popolo, non educheranno i giovanetti del ginnasio? Quando voi siete chiamato a tradurre Omero, non solo con fedeltà, ma con eleganza, con efficacia, cercando d'avvicinarvi al suo splendore; tutto ciò non affinerà il vostro gusto naturale? Ma se scuserete la mia lungaggine, io lascio la poesia e piglio un altro esempio. Voi insegnate la storia, ed avete nel vostro *Seminario* un nucleo di giovani che vi circondano, e vengono a lavorare privatamente con voi. Quale è il metodo che seguite in questo insegnamento, che sarei ben contento di vedere in Italia? Giudicate la forma letteraria e l'ordine delle loro dissertazioni storiche? — Neppur per ombra! Io vi spiegherò il nostro metodo. Vi sono in Germania due maniere di dirigere un seminario storico. Alcuni fanno scegliere ai giovani dei soggetti, che entrano sempre in quel periodo di storia intorno a cui s'occupa il professore. E così v'è un doppio vantaggio. Il professore si trova assai più padrone della materia, e vi piglia più interesse; perchè ne cava esso stesso un certo profitto.

Però gli alunni sono costretti ad aggirarsi sempre in uno stesso circolo, e non imparano a studiare i vari tempi e le diverse forme della storia. Io seguo perciò un altro metodo. Lascio che i giovani scelgano pure i soggetti che vogliono, facendo serbar loro solo una qualche attinenza co' miei studi. Questo mi obbliga ad un'assai maggiore fatica, dovendo spesso io medesimo studiare il soggetto. Vengo ad un esempio. Nella prossima riunione, un giovane dovrà leggere l'esame della costituzione d'un municipio romano poco conosciuto. È un soggetto importante, perchè trattasi d'un municipio che si trovava fra l'Italia e la Gallia, e nel quale le istituzioni municipali dei due paesi quasi coesistevano, nascendone così come una terza maniera d'istituzione. Il lavoro è già scritto, io l'ho letto, e così alcuni dei giovani. Nella prossima seduta, l'autore lo leggerà in presenza de' suoi compagni, che ne faranno la critica; e poi io che ho dovuto già studiare il soggetto, noterò gli errori, le lacune, e dirò come io stesso lo avrei trattato; a quali fonti avrei ricorso, in che modo le avrei esaminate, ecc. Tutto ciò mi costa una gran fatica, ma è molto utile ai giovani. — Ebbene, risposi io, questo lavoro si può da due giovani ugualmente eruditi fare in modo diversissimo. Potrà uno ritrovare con precisione tutte le parti, tutti gli organi del municipio, e porli sulla carta uno dopo l'altro, come si fa una nota da bucato, come si pongono in uno scaffale le ossa d'un animale fossile, del quale non s'è anche ritrovato l'insieme. Potrà l'altro ritrovarne le parti con eguale fedeltà, e poi ricostruire, direi quasi, lo scheletro; riunire intorno ad esso le varie membra; indovinarne il principio vitale, e porre tutto, come in azione, davanti ai vostri occhi. Notereste voi questa grande differenza tra i due lavori; cercate voi di condurre i giovani a questo secondo modo di scriverli? —

Niente affatto. A me basta che sieno esatti, precisi e chiari quanto è necessario. — Ma pure non è questa la via che voi seguite nei vostri propri scritti. — Ebbene permettetemi un orgoglioso linguaggio. Quello che voi dite, è ciò che posso fare io, che può fare più tardi il giovane cui la natura avrà dato il genio storico. Voi pretendete che io infonda nei miei alunni questo genio, e ciò sarebbe tempo perduto. Assicuratevi, nell'insegnamento si tratta di far conoscere il materiale su cui si deve lavorare, di fare apprendere il maneggio degli strumenti; il resto vien' solo dalla natura.

Questo era il discorso d'un uomo di grande ingegno; ed io non ho bisogno di notare al lettore, ciò che di vero, e ciò che di esagerato si trovava nelle sue parole. Certo è che noi, affidandoci troppo al genio naturale, siamo giunti a vedere in Germania uomini mediocri contribuire al progresso della scienza, mentre in Italia spesso anche gli uomini di vero ingegno non riescono a nulla. In Germania i mediocri raccolgono fedelmente, apparecchiano con intelligenza i materiali scientifici e camminano lenti, ma sicuri; gli uomini di genio, del pari disciplinati ed eruditi del pari, rianimano questi medesimi materiali col loro ingegno, levandosi sicuri ad una grande altezza. Così il risultato del comune lavoro è grande e maraviglioso.

Tuttavia questi singolari meriti della Germania, non debbono farci chiudere gli occhi ai suoi errori i quali son pure tanto visibili , quando dalle scuole passiamo alla società. In tutti i lavori dell'uomo v'è due cose, che bisogna prendere in considerazione: il lavoro stesso, e colui che lo fa. Quando le scuole mirano solo a produrre la maggiore e miglior quantità di lavoro, e dimenticano l'uomo, esse commettono un doppio errore. Dimenticano che lo scopo principale della so-

cietà sta nel fare degli uomini e non dei dotti, che essa anzi fa dei dotti solo per riuscir meglio a fare degli uomini. E dimenticano ancora che quando l'uomo deteriorasse, sarebbe inevitabile del pari l'alterarsi e il decadere della sua dottrina, della sua opera.

Io non so se sono riuscito a render chiara la mia idea. Ho conosciuto a Napoli un tale, che aveva una vasta dottrina nella conoscenza della lingua nazionale. Costui aveva largamente collaborato alla compilazione di un gran dizionario italiano, ed aveva meritamente acquistato un nome onorato nelle lettere. Un giorno che gli discorrevo, mi disse: — io non ho molta disposizione alle scienze, infatti quando uno mi parla, il più delle volte non posso seguire il filo del suo ragionamento, perchè penso: questa parola è nel Boccaccio, questa nel Machiavelli, questa non ha esempio di classico nel dizionario. — Ebbene, questo era il caso d'un uomo che aveva prodotto un lavoro utile e lodevole, con assai poco profitto della sua propria intelligenza. Ricordo che un mio amico osservò allora: ecco un uomo celebre, che con un poco più di cervello sarebbe un uomo da nulla. Ora nella istruzione secondaria, tutto ciò è della massima importanza. Ogni studio deve esser fatto in modo da sollevare e migliorare l'intelligenza di colui che lo fa, senza perdere di mira, che la conoscenza esatta, fondata, metodica delle materie d'insegnamento è il mezzo migliore per ottenere lo scopo. In questa seconda parte specialmente l'esempio dei Tedeschi va imitato. Ma trasportare di pianta le scuole di Germania in Italia, sarebbe a mio avviso, non solo dannoso, ma ancora impossibile. Gl' Italiani del secolo XIX non si ridurranno mai ad essere un popolo di eruditi. In tutte le Università di Germania la facoltà di filosofia e filologia è sempre la più numerosa, e da noi si dura

fatica a raccogliervi dieci scolari. Potremo da un eccesso passare all'altro così facilmente? E se non possiamo, a che varrebbe lottare contro la necessità delle cose?

Io muto soggetto. Un giorno sedevo a *Kroll's-Garten*, bevendo la birra e sentendo una musica di Beethowen, eseguita con grandissima precisione. Batteva il tempo solennemente un maestro d'orchestra, alto quanto un granatiere, con una cravatta bianca, lunga come un lenzuolo. Era accanto a me un Piemontese, maggiore di cavalleria. Aveva fatta la guerra del 1848, quella di Crimea, e quella del 1859; era venuto a Berlino per studiare le scuole di cavalleria, come io studiavo i ginnasi. Gli chiesi: — Come si trova a Berlino? — Io? È curioso. In Italia son sempre passato per un conservatore eccessivo, quasi per un codino. E qui, invece, i miei discorsi fanno agli uffiziali tedeschi quell'impressione che m'han sempre fatta le chiacchiere dei Mazziniani. Per Dio! Ancora non credono che ci sia un esercito italiano. Crederestc che furono tutti sorpresi, quando mi videro montare a cavallo con un certo garbo? Credevano che neppur questo si sapesse fare. Eppure ho passata la mia vita sul cavallo. — E come avete trovato le loro scuole di cavalleria? — Eccellenti, perfette, non si può nulla immaginare di meglio. Di quante ne ho viste in Francia, in Inghilterra, in Austria, nessuna arriva a queste di Prussia. Non le dico già che gli uffiziali prussiani sono i più istruiti, e che non si trova un soldato che non sappia leggere, perchè ciò è noto. Però... però se mai verranno a battaglia coi Francesi, io non so dirle quante ne toccheranno. — E la perfezione da lei tanto vantata, dove è allora? — Che vuole! è perfezione di scuola. In campo è un'altra faccenda. Mancano di slancio; non possono per la loro stessa precisione, muoversi con rapidità;

e prima che abbiano finito di manovrare, i Francesi già son loro addosso. E badi, in questa guerra dei Ducati se ne sono avvisti, e hanno subito cominciato a riformare. Ora non sono più quelli di prima. Già quando si mettono ad una cosa, vanno sempre in fondo (1). — Queste osservazioni, a cui non voglio certo dare un peso che non meritano, non sono, mi pare, senza qualche relazione con quelle che facevo io stesso sulle scuole. I Tedeschi, sempre ed in tutto, mostrano troppo poca fede nelle forze naturali e spontanee dell'uomo. Con tutto ciò, non bisogna illudersi, essi già fanno, e più faranno gran cose. Nell'industria, nel commercio, in molte, per non dire in tutte le discipline, ci hanno di gran lunga superati. Nelle scienze e nelle lettere, tutto compreso, sono maestri all'Europa civile. Il Tedesco, come ho già osservato, è quello che può sapere più cose di tutti, lavora più d'ogni altro, e con uguale ingegno produce il doppio d'un altro. Spesso però soffoca le forze vive del suo ingegno sotto il peso della sua dottrina, o almeno le altera artificialmente con una troppo ferrea e troppo prolungata disciplina della mente, rivolta per forza verso una sola direzione. Il mondo reale allora non lo invaghisce più; le idee semplici e chiare non gli piacciono; ha sempre bisogno d'incontrare nuove difficoltà da superare. E questo sforzo continuo lo rende incapace di ragionare col semplice buon senso naturale sulle cose più comuni della vita. Vi fa sempre delle osservazioni recondite e profonde; ma gli sfugge ciò che si vede a primo aspetto, e

(1) La guerra del 66 ha mostrato, infatti, che i Prussiani sono tutt'altro che lenti tanto nelle armi come nella politica. È bene di notare, però, che i Prussiani d'oggi sono, quali li han fatti la poesia di Goethe e Schiller, la filosofia di Hegel e la presente disciplina scolastica. Le loro qualità non si possono, perciò, attribuire tutte alle scuole odierne.

che non di rado è assai più necessario conoscersi. Posta una premessa, tira le sue conseguenze con una logica imperterrita, e se la sua conclusione è in contrasto diretto colla realtà, non per questo si spaventa o s'arresta.

Spesso le eccentricità d'un popolo son quelle appunto, che meglio vi fanno conoscere la sua indole; perchè gli uomini ed i popoli hanno i difetti delle loro qualità, e così dagli uni si possono facilmente argomentare le altre. Le eccentricità dell'Inglese sono infinite e ben note a tutti; ma esse derivano sempre da un eccesso di personalità, di volontà, di attività. Egli vestirà le più strane fogge del mondo, se gli fa comodo, ed anderà così vestito, in mezzo ad un passeggio elegante, senza scomporsi, anzi, quasi godendo della sorpresa generale e del ridicolo che si desta intorno a lui. Anch'esso va in cerca di difficoltà da superare; ma per ciò fare, sale il monte Bianco, traversa le steppe dell'Asia, fa una gita di piacere ai mari polari. In queste avventure, in cui non di rado trova la morte, il più delle volte non aveva neppure l'ombra d'uno scopo scientifico. L'attività era per lui scopo a se stessa. Le eccentricità del Tedesco sono d'un'altra natura. Egli va sempre dietro un'idea, opera in conseguenza d'una teoria, anche quando più vuole essere pratico e positivo. Ecco alcuni studenti discutono, se le leggi naturali della società si possono dalla volontà umana alterare. Questa disputa finisce con una delle più strane associazioni di studenti. — La statistica, essi dissero, prova che i matrimoni seguono in maggior numero, in certi mesi dell'anno. Questa è una legge sociale. Uniamoci, dunque, collo scopo di far seguire i matrimoni principalmente in altri mesi, nell'agosto, p. es., piuttosto che nel dicembre. — E l'associazione fu fatta, secondo che mi narrava un

giovane dottore. Ora chi è di noi, che avrebbe curiosità di conoscere il risultato da essa ottenuto?

La tenacia poi, con cui vanno dietro a questi loro propositi, non è meno singolare. Ho conosciuto un giovane bavarese che veniva a studiare l'italiano in Firenze, e portava seco la sua teoria già formulata. — I popoli del sud sono più spontanei, più disinvolti e, però, più felici de'popoli del nord. La lingua italiana è più bella, più chiara, più elegante della tedesca; essa stessa è un grande elemento di civiltà e di felicità. Niuno la parla così bene, come il popolo fiorentino. Io dunque vado a Firenze, per *divenir popolo.* — E si pose subito con tale pertinacia a studiare la grammatica, a leggere i nostri antichi novellieri e comici, ed a raccoglier frasi e parole dalla viva voce del popolo, che in un anno aveva fatto un progresso incredibile. Non vi era parola o modo di dire, di cui non conoscesse il significato, e di cui non potesse spiegare il valore grammaticale. Ma non v'era caso che si lasciasse mai trasportare dalla lettura di un libro, essendosi volontariamente condannato a leggere solo per riscontrare le regole grammaticali, per cercar frasi e parole, e quei libri più gli piacevano, dove più ne trovava. Un giorno, avendogli io dato a leggere un mio opuscolo, mi disse seriamente che non gli era piaciuto altro che una cosa sola: *sposare la causa altrui,* modo di dire tutto italiano, aggiungeva egli. Non fu mai possibile persuadergli che il nostro Giusti era un poeta: quel contrasto fra un'idea seria espressa in una forma ridicola, o viceversa, era ciò che egli potesse immaginare di più assurdo; ed invece di farlo ridere, lo faceva andare su tutte le furie, a segno tale che, avendone un giorno cominciata insieme la lettura, bisognò smettere assolutamente.

Eppure una volta era tutto contento d'aver letto la

nota poesia del Giusti sullo *Stivale*. — Come mai? — Ah! sì son molto contento, ho imparato il significato di bullette, tacco, tomaio, ecc. — Ogni volta che io l'incontravo, mi chiedeva sempre, se avevo trovato per lui qualche nuova *frase*. Ed un giorno in cui io gli dissi: ho sentito un contadino che per dire, è tempo buttato via, ha detto: *è come dare il concio alle colonne;* egli, scrivendo subito la frase, e volendone adoperare un'altra, mi rispose: *con questa si campa una settimana.*

Comunque sia di ciò, le conseguenze del suo studio furon due. Egli compose un libro nel quale accanto ad ogni frase parlata dal popolo italiano, ve n'era una parlata dal popolo tedesco. E questo lavoro venne condotto con tanta coscienza, con tanta precisione, che io non credo sarebbe possibile trovarvi un solo errore. Qualche volta la traduzione era anche annotata con osservazioni filologiche di molta importanza. Ma da un altro lato, mentre egli aveva una conoscenza davvero profonda dell' italiano, non appena cominciava a scriverlo, le frasi del cinquecento s'univano con quelle adoperate dal volgo fiorentino, e facevano una così strana mescolanza di parole, che niuno saprebbe immaginare. Traducendo in prosa, per suo esercizio, alcune poesie dell' Heine, egli scriveva, per esempio: — E tu *angiolone lungone* Gabriello, vai, mettiti la via fra le gambe. — E altrove: — Oh! come sono allegri i Berlinesi, essi corrono a stormo a *rinfrescarsi il becco.* — E per dire: son senza debiti; egli scriveva: *son digiuno di chiodi;* perchè *digiuno* s'usa invece di *privo*, e *chiodi* lo adopera il volgo per *debiti*. Nè era facile, e spesso non era possibile persuaderlo a correggersi; perchè aveva un'autorità per ogni parola, ed una regola di grammatica per ogni frase. Forse il genio spontaneo e disinvolto della nostra lingua,

puniva con soverchia severità chi, per troppo amore, l'aveva torturata. Ed invero sua moglie, senza darsi gran pena, sebbene commettesse qualche errore, pure scriveva con assai maggiore naturalezza.

Io non voglio certo cavare alcuna conseguenza generale da queste eccentricità individuali, che racconto, più che altro, per rallegrare alquanto la materia noiosa di questo scritto, e perchè anche le stranezze degli uomini importa conoscere. Quando scriviamo una lingua straniera, cadiamo anche noi in errori non meno risibili; ma chi osservasse con intelligenza gli errori che commettono, scrivendo l'italiano, un Francese, un Inglese ed un Tedesco, forse troverebbe occasione a studiar l'indole della loro lingua e della loro intelligenza. Certo niuna lingua differisce più della tedesca dall'italiana, come anche le intelligenze dei due popoli sono disparatissime; e una imitazione pedantesca e servile della Germania, ci porterebbe ad esagerarne solo i difetti. Io ho visto, infatti, alcuni dei giovani mandati dal governo a Berlino, tornare non solo senza profitto; ma ancora colla testa guasta, senza saper più essere nè Tedeschi nè Italiani: altri però, meglio apparecchiati, seppero profittarne assai. Così credo che uno studio accurato della Germania, ed una imitazione delle sue scuole e de' suoi metodi, quando fosse temperata, guardinga, adatta alle condizioni del paese, all'indole del popolo, sarebbe un mezzo potente per rialzare e riordinare i nostri studi. È per questa ragione che, dopo avere esaltato la Germania, io ho cercato porne ancora in rilievo certi lati deboli, che son come i difetti delle sue grandi qualità. Ma, non volendo ora venire alla parte più speciale, minuta e noiosa di questa analisi delle scuole, che sarebbe pure la più utile, concludiamo con un'altra considerazione generale.

La Germania d'oggi somiglia, in alcuni lati, all'Italia

del secolo XV. Fra noi allora l'erudizione era vasta, la dottrina grandissima; l'Accademia Platonica era divenuta la scuola d'Europa, ed apparecchiava il risorgimento delle lettere e delle scienze nel mondo civile. I nostri eruditi non avevano parole bastevoli a lodare un secolo in cui i fanciulli parlavano greco e le donne imitavano Anacreonte nella sua lingua. Eppure questi dotti, dopo aver consumato la loro vita sui classici, non scrivevano più la lingua nazionale, come i loro padri del trecento, e il genio inventivo della letteratura era decaduto. Il Pico della Mirandola preferiva le poesie di Lorenzo il Magnifico a quelle del Petrarca e di Dante, che molti osavano quasi disprezzare. Questi dotti immaginarono di scrivere latino ed abbandonare per sempre l'italiano, come lingua ignobile, e alcuni volevano ripristinare il paganesimo fra di noi. I loro pregiudizi letterari, politici e religiosi erano bene altrimenti più strani di quelli che potremmo notare oggi in alcuni eruditi tedeschi. Essi videro cadere la libertà, e chiamarono il loro secolo un secolo d'oro; perchè a 18 anni scrivevano epigrammi greci, ed a 30 anni scoprivano pergamene. In mezzo a quei dotti sorse Nicolò Machiavelli, che non seppero apprezzare, perchè non erudito; ed il gran moto per opera loro apparecchiato nelle lettere e nelle scienze, non fu da essi nè sempre compreso, nè sempre desiderato.

In Germania noi troviamo pure degli eruditi che, nell'apertura d'una scuola, raccolgono un pubblico numeroso ed attento, per leggere un discorso d'un'ora, intorno al modo in cui Sallustio adoperava il participio, Tacito l'ablativo assoluto, ecc.; e con grandissimo disprezzo chiamano *dilettanti* coloro che si pongono a scrivere senza una dottrina ugualmente vasta. Lo stesso Gervinus, storico illustre a cui fu pure da taluni lan-

ciata la terribile accusa di *dilettante*, esaminando le opere del Machiavelli, vuol trovare l'origine di molti suoi errori nell'avere egli ignorato il greco. Il Machiavelli, infatti, era un uomo *piuttosto non senza lettere che letterato*, secondo ci dicono i suoi contemporanei, un vero *dilettante* secondo il significato che dànno a questa parola i Tedeschi; ma un dilettante di genio, uno di coloro che fanno eccezione ad ogni regola. E quale dei tanti conoscitori di greco, al suo tempo, poteva stargli accanto?

Se non che, in Germania il moto degli studi è vasto, è prodigioso, universale, piglia tutte le forme, si distende in tutti i rami dello scibile. Accanto agli eruditi, vi sono i cultori delle scienze naturali, i quali ne rinnovarono alcune e ne crearono delle altre; vi sono i matematici, e vi sono gli storici che vanno già creando una nuova letteratura, piena di vita e vigore. La scuola storica, iniziata dal Ranke collo studio dei documenti originali, intorno ai quali si è reso così benemerito il Pertz, ha trovato già in Sybel, Droysen, Gervinus storici che, animati da un ardente patriottismo, scrivono per ridestare lo spirito della nazione alla vita politica. E quella che fu una volta la vantata *obbiettività* tedesca, quando si voleva una storia senza partito e senza una determinata tendenza, comincia a scomparire. Lo storico tedesco, invece, dominato dalla passione politica si lascia ora trascinare nella realtà delle cose, dove acquista tutti i pregi, e qualche volta anche i difetti di chi è dominato da una nobile passione. Il successo prodigioso e quasi popolare della storia del Momnsen, non lo deve egli forse anche all'avere saputo unire l'arte dello scrittore alla erudizione del filologo? La improvvisa e rapida popolarità che hanno acquistata le opere del Mill e del Comte ha prodotto in Germania molti seguaci

alla filosofia positiva inglese e *francese*, ed anche ciò a noi sembra uno dei segni del tempo.

Che se la Germania, dopo essersi nudrita di così profondi studi, si slancerà di nuovo, non già sulle nuvole della metafisica hegeliana, ma sulle ali del suo libero pensiero e del suo nobile genio nazionale; forse che, dopo avere avuto il suo trecento con Goethe e Schiller, e il suo quattrocento con Bopp, Weber, Welcher, Humboldt e tanti altri; avrà con nuovi scrittori il suo cinquecento. Di tutto cuore noi le auguriamo questo nuovo trionfo, sperando però che, mentre l'Italia nel cinquecento perdeva la sua libertà e la sua nazionalità, possa la Germania, invece, riacquistarla splendida e gloriosa per sempre, divenendo buona alleata d'Italia. Verso di noi, bisogna che il lettore lo noti bene, in questi due ultimi anni, i segni di stima e di simpatia si sono andati ogni giorno moltiplicando, massime in quello che si può veramente chiamare il buono e leale *popolo* tedesco, che a me parve ed è assai più liberale dei dotti; questa stima e questa simpatia anderanno, io credo, crescendo vicendevolmente. Nulla è più desiderabile, più utile in Italia, che un rapido e continuato scambio di idee e di simpatie fra di noi e la Germania.

Ma perchè ciò avvenga davvero, bisogna persuadersi che ivi le scienze e le lettere sono in continuo moto, in una irrequieta trasformazione. Andare a studiare questa letteratura in un momento determinato, arrestarla nel suo movimento, cristallizzarla, per così dire, nella nostra mente, e trasportarla di pianta in Italia, per introdurla nelle scuole, sarebbe assurdo. Nel momento della più fedele riproduzione, ci troveremmo con essa nella più diretta contraddizione. E ben presto ci avverrebbe, come a certi nostri giovani hegeliani i quali, credendo di dover essere in Germania ammirati

più del dovere, si trovano invece dimenticati più che non meritano.

Questo moto, questa vita, questa universale attività intellettuale della Germania bisogna introdurre fra noi; ma non bisogna dimenticare che il moto letterario e scientifico d'un popolo deve sgorgare dal seno della vita nazionale; che le istituzioni e le scuole debbono adattarsi alle condizioni in cui si trova il paese, per migliorarlo. L'indole dell'Italia e della Germania son diverse, e resteranno sempre tali; ma oggi non vi è nessun popolo civile che possa vivere isolato, perchè la civiltà moderna risulta dall'azione combinata di tutti. Onde, se si può deplorare in alcuni Tedeschi quell'orgoglio che s'illude a segno da credere, che la civiltà moderna debba essere germanica; non ci sono parole bastevoli a condannare la puerilità di tanti fra noi, i quali credono possibile il fare qualche cosa che duri nelle lettere o nelle scienze, senza sapere ciò che fanno le altre nazioni più civili di noi; e vorrebbero addormentarci sull'idea ridicola d'un primato italiano in ogni cosa, primato che oggi a nessuna nazione può esser concesso. Queste frasi rettoriche potevano una volta servire a nascondere la nostra ignoranza; ma oggi neppure a questo umile ufficio possono bastare. Non ci resta altro scampo che il lavoro modesto, paziente, senza presunzione; ma con fede in noi stessi. Dobbiamo apparecchiarci colle proprie forze a compiere la nostra parte, persuasi che ogni nazione ha un grande scopo da raggiungere, e che nessuna può raggiungerlo vivendo isolata. Apparecchiamoci, adunque, nelle scienze, nelle lettere e nelle istituzioni, ad imparare qualche cosa da ogni popolo civile, per restituire, poi, a tutti i popoli qualche parte della nostra civiltà rinnovata.

L'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO

E LE SUE RIFORME (1).

I.

Bisogna che io cominci col dire al lettore quali sono i limiti della quistione, che mi propongo di trattare. Io non vengo innanzi con un nuovo progetto di riforma. Mi sono fatta invece una domanda molto semplice e modesta. Le Università ci sono, e, buona o cattiva, v'è una legge che le regola. Noi siamo a Dicembre, le scuole ricominciano, e con esse forse i mali che le travagliano, e contro cui così universalmente si grida. Sarebbe egli possibile indagar la cagione di questi mali? Trovandola, ci dovrebbe essere assai più facile provvedere con rimedi urgenti ai mali presenti, e vedere anche la via che dovremo battere per l'avvenire, quando la Camera ed il paese saranno pronti all'esame d'una riforma più radicale. Tale è la quistione che io mi sono proposta, e perchè possa più facilmente persuadere al lettore la mia conclusione, lo condurrò per quella medesima serie di ragionamenti, per cui vi sono arrivato io.

Dal 59 sino ad oggi, con sei anni di libertà, con nuove leggi, regolamenti e mutamenti, con nuovi professori italiani e stranieri, noi non siamo ancora riusciti a far nascere nel seno delle nostre Università una vera vita scientifica. Non è questo il lamento d'uomini scontenti, che pretendono troppo da un paese appena formato. È invece un lamento generale che da

(1) Pubblicato nel giornale *La Nazione*, di Firenze, nei primi numeri del Dicembre 1866.

ogni lato ripete: noi ancora non siamo riusciti a metterci in una via di progresso, anche lento, ma almeno costante e sicuro; e dopo tanto mutare, dobbiamo rimutare ancora. Ed, in vero, noi assistiamo da un pezzo ad un tristo spettacolo, da cui il paese si sente sempre più umiliato. Ogni anno i giornali ci annunziano una serie di tumulti universitari, che fanno sospendere i corsi. Ora si chiede un maggior numero di vacanze, ora un minor numero di esami o di temi, ora tasse meno gravi, ecc. E sono gli scolari di Napoli o Palermo, di Torino, di Pavia, di tutte le Università. Per condannar severamente questi fatti, noi non abbiamo bisogno d'altro giudice, che la coscienza stessa dei giovani. Ma questi fatti, da ognuno condannati, si ripetono pure costantemente. Possiamo noi supporre che le nostre Università sieno in una condizione normale? E per rimediare a questi disordini, dobbiamo aspettare, che il Parlamento abbia la volontà ed il tempo di discutere un riordinamento generale degli studi? A me sembra, invece, che il paese non debba tollerare che questi disordini si prolunghino d'un giorno solo, senza cercarvi un efficace rimedio. Io non accetto l'opinione di coloro, i quali credono risolver tutto col dire: — I giovani non vogliono studiare, i professori non vogliono far lezioni; ecco spiegato l'enimma, — il quale rimarrebbe così un enimma senza soluzione possibile. Quando io osservo l'ostinata permanenza e la generale diffusione d'un male, sono portato a cercarne la vera cagione, prima di giudicarlo.

E innanzi tutto, sono molti coloro che hanno prima di me esaminato il problema, e proposto rimedi a questa, che si potrebbe chiamare malattia universitaria. Sostengono alcuni, che nelle nostre scuole superiori manchi la libertà sufficiente; altri, invece, dicono che già ve ne sia troppa, e che una più severa disciplina sia

indispensabile. La scienza moderna, secondo alcuni illustri professori, richiede che le Università sieno divise in tante *Scuole speciali* di medicina, legge, ponti e strade, ecc.; così la scolaresca, divisa e sotto una più forte autorità, sarebbe anche più tranquilla. Ma v'è pure un'altra opinione, la quale vorrebbe che le Università venissero diminuite di numero, e concentrate nelle grandi città. Poche e buone varranno più che molte e cattive. Resta però a dire in che modo, quando ne avremo poche, saremo sicuri d'averle buone.

Ma l'esame di questi progetti mi porterebbe fuori di strada, e per ora io faccio ad essi una sola risposta. Immaginate una carta scolastica dell'Europa, e subito troverete *Scuole speciali* a Parigi, a Berlino, a Zurigo, altrove, e con un ordine determinato di studi pratici, e una severa disciplina, vanno benissimo. Ma voi vedrete pure le Università germaniche, le quali con una libertà sconfinata vanno ugualmente bene. Parigi è un centro di grande cultura universitaria, e non v'è la sconfinata libertà tedesca. Oxford e Cambridge hanno statuti da medio evo, hanno molti insegnamenti mediocri, e sono due grandi Università di cui l'Inghilterra va giustamente orgogliosa. Da un altro lato, noi abbiamo a Napoli una libertà assai più larga, che a Pavia o a Pisa; abbiamo le grandi e le piccole Università; abbiamo scuole speciali di ponti e strade, di agronomia, di veterinaria, ecc., ecc.; e, salvo qualche rara eccezione, siamo di tutte ugualmente scontenti. Quale è dunque la ragione, per cui tutti i sistemi possono riuscir bene altrove, e debbono riuscir male fra di noi?

Io perciò torno al mio argomento. E prima d'indagare se sia utile distruggere il sistema presente, per poi attuarne un altro, preferisco di ricercare per quale ragione esso non riesca tra di noi, quando al-

trove sistemi peggiori, con un corpo insegnante non sempre, nè in tutto superiore al nostro, riescono bene? Il male non può essere tutto nella natura stessa del nostro meccanismo universitario. In questo meccanismo deve esserci un guasto, che sarebbe utile assai ritrovare e correggere, per migliorare la nostra condizione, almeno sino a quel giorno in cui si sarà deciso di rimettere tutto a nuovo.

Esaminiamo un momento, in generale, la natura di questo sistema universitario di cui tanto si ragiona; quali sono le condizioni che lo fanno prosperare, e quali lo fanno isterilire. — L'Università è un istituto scolastico, con un corpo insegnante pagato in parte colle tasse degli scolari, e in parte maggiore col pubblico danaro. Che le Università di Perugia o Camerino vengano sostenute dal Municipio o dalla Provincia, che le Università di Oxford e Cambridge abbiano dei fondi propri, poco monta. I danari del Municipio sono danari del pubblico, e i denari di Oxford anch'essi appartengono, in certo modo, al pubblico; perchè destinati ad uno scopo nazionale. Rimarrà sempre vero, che professori e scolari debbono render conto al paese del loro operato; che il Governo ed il paese hanno l'obbligo di vegliare, perchè l'insegnamento raggiunga lo scopo voluto, che sta tutto nel formare buoni scolari.

Ma quale è il mezzo con cui si veglia, quale è il modo con cui il Governo s'accerta, se le cose procedono bene? Pei licei noi abbiamo direttori, ispettori, provveditori e commissioni scolastiche, che osservano e ragguagliano. Ma ciò non è possibile nelle Università, dove sono o dovrebbero essere gli uomini più eletti del paese. Il mandare un ispettore a vedere come insegna il professore di Università sarebbe assurdo. Nelle scuole speciali v'è una direzione che propone o sceglie i professori, che determina il piano degli studi

e provvede alla sua esecuzione. Gli alunni, sotto una severa disciplina, fanno esami e conferenze continue, son tutti conosciuti e provati; quelli che non profittano o mancano alle lezioni vengono esclusi. E ciò neppure si può eseguire nelle Università, dove la moltitudine degli studenti è grandissima, e perciò appunto le continue conferenze, la stretta sorveglianza, la severa disciplina divengono impossibili. Il professore universitario è libero nel suo insegnamento, lo scolare assiste o, se vuole, non assiste alla lezione; l'obbligarlo riesce difficile e produce molti inconvenienti. Questa è la natura del sistema universitario. Noi possiamo distruggerlo con una legge; ma fino a che la legge non è fatta, tale è la natura di esso. Così, nel medio evo, andavano le cose a Bologna e a Padova, così vanno oggi in Germania e fra noi. Ora, possiamo esaltar quanto noi vogliamo professori e scolari; rimarrà sempre vero che sono uomini, e però soggetti a colpe ed errori. Per inerzia, per ignoranza, per difetto di carattere, possono, più o meno, mancare al proprio dovere. Spendere, dunque, per poi abbandonare gli uni e gli altri a sè stessi, sarà sempre per lo Stato una cattiva speculazione. Quale è dunque il rimedio? La difficoltà sta tutta in questo, che bisogna trovarlo tale, che sia efficace, senza punto ledere la libertà della scienza e dell'insegnamento.

Le Università sono una creazione del medio evo che aveva trovato la soluzione del difficile problema, nella forma stessa della società di quei tempi. A Bologna erano gli scolari che facevano la più parte dei loro statuti, che eleggevano e pagavano i professori, nominavano il *rettore* il quale era esso stesso uno scolare. Chi è che non trova oggi sconfinata una tanta libertà? Eppure la repubblica spendeva e dava sempre nuovi privilegi, per mantenere questa repubblica nella

repubblica, e di niuna cosa andava tanto superba quanto della sua università. Tumulti ne seguivano allora per tutto, e così anche nella scolaresca; ma non s'udiva mai che tumultuassero contro i regolamenti, o per avere più vacanze. I regolamenti li facevano essi e potevano disfarli; le lezioni, se non le volevano, potevano lasciarle e risparmiarsi la pena del pagarle. Se non che, quando essi volevano il grado di dottori, per dare un valore legale alla loro dottrina; allora la libertà era limitata, e ogni loro ingerenza cessava.

Nel medio evo la teologia era come il culmine del sapere, la sintesi dello scibile, e però solo la Chiesa, che era la società più civile di quei tempi, aveva il privilegio di concedere i gradi accademici. Gli esaminatori o erano nominati dalla Chiesa, o da essa ricevevano la *facoltà* di conferire il dottorato. Così lo Stato e gli scolari pagavano, i professori insegnavano, e la Chiesa esaminava e conferiva i gradi, o sia giudicava se l'insegnamento era stato proficuo, se lo scopo di formare buoni scolari era raggiunto. Epperò non appena un professore era indolente o incapace; gli scolari lo abbandonavano, la repubblica, che faceva sempre contratti temporanei, lo licenziava, e accanto a lui era già sorto un emulo più fortunato. Era forse un giovane studente che incominciava ad insegnare *gratis*, poi voleva esser pagato, e quando la sua reputazione era fatta, andava là dove una paga migliore ed un maggior numero di scolari lo chiamavano.

Ma oggi le cose sono mutate, e questo sistema, nato col medio evo, è scomparso con esso. La Rivoluzione e la Riforma separarono lo Stato dalla Chiesa, che cessò d'essere la società più civile nel mondo. Una volta, dunque, una società dava l'insegnamento, ed un'altra lo esaminava e giudicava, e così v'era perfetto sindacato. Oggi, invece, è lo Stato che dà l'insegna-

mento e i gradi accademici. Noi abbiamo, dunque, un potere che deve vegliare sè stesso. E qui sta oggi tutta la difficoltà del problema, che venne in vari paesi diversamente risoluto.

II.

L'Inghilterra è il paese dove le istituzioni non si creano, ma *nascono.* Ivi, lasciando da parte Oxford e Cambridge, scuole troppo diverse da quelle del continente, e governate sotto la doppia autorità dei Collegi e delle Università; vediamo l'*University College* di Londra, fondato da sottoscrizioni private, avere dallo Stato, a preferenza di altri, la facoltà di concedere i gradi accademici. E così dalle scuole pubbliche e private, accorsero d'ogni parte gli studenti ad esaminarsi. Ben presto però il pubblico e gli stessi fondatori di quella università, cominciarono ad osservare che un tale sistema non era nè equo, nè utile, nè decoroso per essa. Il suo corpo insegnante aveva avuto un privilegio ingiusto, perchè lo rendeva giudice dei propri e degli altrui scolari, del proprio e dell'altrui insegnamento. E questo inconveniente era tanto maggiore, in quanto che accanto all'*University College*, fondato dal partito liberale, sorgeva in opposizione il *King's College*, per opera del partito più strettamente religioso. Non era equo farsi giudice dei propri avversari. Nè era utile, perchè nessuno avrebbe potuto escludere il sospetto di parzialità. Fu quindi lo stesso *University College* che, mosso da un principio di equità e di orgoglio, domandò d'esser posto in condizioni pari nella lotta, e fece la proposta d'un corpo di esaminatori, scelti dal Governo fra i professori pubblici e privati di tutte le Università, di tutte le scuole, e fra gli uomini di lettere e di scienze d'una reputazione incon-

testata. Così nacque l'*Università di Londra*, che è un corpo di semplici esaminatori, i quali concedono agli alunni di moltissime scuole i gradi accademici; e così l'*University College* rinunziò volontariamente ad un privilegio che riconobbe ingiusto e dannoso. Le Università e le Scuole superiori si trovarono allora in libera gara fra di loro: libri, metodi, insegnamento, ogni cosa fu libera come l'aria. Chi però vuol dare alla sua cultura un valore ufficiale, e desidera un *grado* accademico, si deve presentare alla *London University* che non insegna, ma esamina e giudica secondo i meriti di ciascuno. Essa esercita così un sindacato sull'insegnamento superiore. I privati, adunque, insegnano; lo Stato esamina, ed il problema di trovare una sicura garanzia, senza offendere la libertà, è risoluto. I giornali annunziano quali scuole ottengono il maggior numero di gradi, ed hanno il minor numero d'alunni respinti agli esami, ed in tal modo si forma nel paese la loro reputazione. Sono parecchi anni, che gl'Inglesi fanno esperienza di questo sistema, e se ne dichiarano universalmente soddisfatti, appunto perchè la libertà è piena, ed il pubblico è garantito.

Questo sistema si fonda sopra un principio chiaro abbastanza. L'esaminatore quando interroga l'alunno, giudica una istruzione che è, nello stesso tempo, sebbene in proporzione diversa, il risultato d'un doppio lavoro, d'una doppia capacità; il lavoro e la capacità dell'alunno, il lavoro, il metodo, e la capacità del professore. Che dunque il professore faccia esami e ripetizioni per provare i suoi alunni, spronarne lo zelo, provare il suo metodo, nulla di meglio, nulla di più utile. Ma quando l'esame deve dare un grado accademico; esso allora diviene la prova legale d'una istruzione, che se in gran parte è opera dell'alunno, in parte anche è opera del professore il quale non deve elevarsi, in alcun

modo, giudice dell'alunno e di sè stesso. Per quanto s'abbia una fede illimitata nella sua capacità, non si può ammettere che egli stesso la misuri e la garantisca al pubblico. Quindi la necessità d'un corpo esaminante diverso dal corpo insegnante. Da questa divisione di lavoro, da questo equilibrio di poteri nasce quel contrasto e quella riprova, che è la sola garanzia della libertà. *Pour qu'on ne puisse abuser du pouvoir*, ha detto il Montesquieu, *il faut que, par la disposition des choses, le pouvoir arrête le pouvoir* (1). Questo principio si trova sempre rispettato in tutte le istituzioni inglesi.

Ma questo principio non fu applicato agli esami, solo, nè per la prima volta dagl'Inglesi. Anzi, a misura che l'ingerenza della Chiesa si ritirava dalle Università; lo Stato sentiva per tutto la necessità di sostituire qualche altra cosa, a questo sindacato indiretto che andava cessando. E quindi là dove si temeva un'assoluta libertà scientifica, sorgevano ispettori, consigli di direzione, rettori, con l'incarico di sorvegliare l'insegnamento superiore. Ma quando la libertà non faceva paura, allora si seguì una via simile a quella prescelta dall'Università di Londra. In Francia la Scuola normale, con un corpo insegnante dei più illustri, fa esami e conferenze continue; ma gli esami che conferiscono i diplomi, si fanno alla *Sorbonne* da altri insegnanti. Una delle più grandi istituzioni scientifiche della Francia è la Scuola politecnica di Parigi, ed anche in essa gli esami e le conferenze interne sono continue; ma gli esami di ammissione, e gli esami finali vengono dati da un numero d'illustri *esaminatori*, cui è *vietato* l'insegnare. Però, sebbene Parigi sia un gran centro di cultura, la Francia non è il paese dove l'insegna-

(1) *Esprit des Lois*, liv. XI, chap. IV.

mento universitario sia meglio ordinato, e meno ancora, dove sia più libero. Il Governo si è riserbata una ingerenza diretta; l'ispettore universitario si presenta ai corsi e nelle Accademie di provincia; il corpo insegnante non è sempre sicuro di tutta la sua indipendenza. Da un altro lato i professori ufficiali, quando poterono, non tralasciarono di esercitare un monopolio scientifico dannoso alla libertà dell'insegnamento. Il *Collége de France* fu creato in opposizione al monopolio della *Sorbonne.*

Il paese della vita e della libertà universitaria, invece, è certamente la Germania, ed è appunto il paese, dove il principio che poi fu imitato dalla Università di Londra, era stato da lungo tempo regolarmente applicato.

La Germania segue due vie affatto opposte nei Licei e nelle Università. Nei primi, dove l'insegnamento è ordinato, sorvegliato e diretto dal Governo, i professori stessi, che interrogano tutto l'anno gli alunni sottoposti a stretta disciplina, decidono, senz'altro, chi può e chi non può passare da una classe all'altra, e chi deve essere escluso dalla scuola come incapace. Finito il corso, si viene all'esame pel grado di licenza o, come dicono, di *maturità.* E, neppure allora, la legge, che ha continuamente sorvegliato, regolato e diretto i professori, si priva dell'aiuto che può avere dalla conoscenza personale, che essi hanno degli alunni. La Commissione esaminatrice è composta del direttore, di tutti i professori, e di alcuni rappresentanti del Governo, uno dei quali dirige l'esame e può annullarlo.

Nelle Università, invece, l'insegnamento è libero, e si segue un'altra via. Esse dànno i loro esami, e conferiscono il grado di dottore; ma questo grado non ha un valore legale, è un titolo d'onore, che in certi casi è necessario avere; ma viene da tutti assai diversamente apprezzato, secondo l'Università e la facoltà

che lo concede. Chiunque aspira ad un impiego, chiunque vuol darsi all'insegnamento o ad una professione, deve presentarsi ai severissimi *esami di Stato*, che sono i veri esami nella Germania, dati da Commissioni nominate dal Governo. E per intendere quale sia lo spirito della legge che li ha istituiti, basti notare solamente come essa prescrive, che gli esaminatori sieno presi fra gli uomini più illustri, nelle scienze o nell'esercizio delle professioni; ma il meno possibile tra i professori insegnanti. Siccome, però, la legge stessa prevedeva la difficoltà di poter sempre eseguire una tale disposizione; così aggiunse, che, in ogni caso, il professore ufficiale d'una materia d'insegnamento, non sia esso stesso l'esaminatore in quella materia (1). È quindi avvenuto che, se noi facciamo eccezione della *facoltà filosofica* (scienze e lettere), nella quale il grado di dottore è sempre assai apprezzato; tutti gli altri gradi ed esami universitari, divenuti più facili, hanno molto perduto del loro valore, ed i soli a cui si pensa davvero son quelli di Stato. Basti notare che, per gl'ingegneri e gli avvocati, il grado di dottore non è più necessario, ed in medicina si concede con esami tali, che io ho udito i più giovani ed illustri professori chiamarli *scandalosi*. Un amico, ridendo, mi fece vedere un fascio di tesi in medicina, nessuna delle quali passava il numero di pagine prescritto dalla legge, come *minimum*. Il che voleva dire, che gli scolari le avevano misurate collo spago. E molti già sostengono, che sia meglio esentare anche i medici dall'obbligo di addottorarsi.

Ma tutto ciò non monta nulla, perchè lo scolare non pensa gran fatto a questi esami. Egli studia se-

(1) Citerò fra le altre opere, *Das Preussiche Medicinalwesen*, von W. Horn, 1863.

condo la sua inclinazione; si spinge là dove la sua intelligenza lo chiama; sceglie i corsi che trova più utili alla sua professione; cerca di fortificare il suo spirito, moltiplicare le sue cognizioni; paga i professori e paga il privato docente, che viene a riempire le lacune dell'insegnamento ufficiale; è sua cura compiere i corsi o ripeterli, fino a che non si sente sicuro di sè. Egli sa bene che, prima di fare il medico o l'avvocato, sarà interrogato da una Commissione d'uomini illustri i quali, purchè egli abbia fatto un corso universitario, non vogliono sapere dove o come abbia studiato; ma *provano* che cosa ha imparato.

Egli sarà messo accanto al letto del malato di cui, per molti giorni, dovrà intraprendere la cura, e le domande saranno quali il caso e l'opportunità le presenteranno. La natura e la sede del male lo porteranno a parlare di anatomia, di patologia, di fisiologia; il farmaco che egli prescrive lo porterà a parlare di materia medica, di botanica, di chimica. E se l'ammalato muore, egli dovrà farne l'autopsia. Così lo studente deve apparecchiarsi, non tanto a passare i pochi e facili esami universitari, quanto a provarsi buon medico, in tutta l'estensione del termine; e così nè il professore nè lo scolare possono contentarsi di camminare sopra una falsa-riga ufficiale. Una libera gara sorge tra professori e scolari, tra professori e privati docenti; l'Università diviene una specie di libera arena, una palestra che il professore ignorante abbandona, e nella quale colui che sa rendersi *utile* col suo insegnamento e la sua dottrina, è sicuro della sua fortuna.

Voi, dunque, volete trapiantare fra noi il sistema germanico? Ecco la vostra buona novella! — Nulla di ciò. Io credo che nel mondo solo i principii sono immutabili ed eterni; ma essi, nella pratica, s'applicano diversamente, secondo le tradizioni, le opinioni,

ed anche secondo i pregiudizi dei vari paesi. È perciò che io giudico i vari sistemi d'insegnamento, non tanto dalla loro intrinseca natura, quanto dalla maggiore o minore bontà dei frutti che portano. Io non voglio lodare nè condannare astrattamente il nostro sistema universitario; ma vedo i cattivi frutti, e cerco indagar la cagione di questi risultati poco soddisfacenti. Esaminiamolo dunque un momento.

III.

La nostra rivoluzione non trovò le Università come erano nel medio evo, nè come sono in Germania; ma le trovò quali le avevano rimodellate i passati governi. A misura che l'ingerenza della Chiesa s'era ritirata, lo Stato aveva sorvegliato, nell'interesse della politica, piuttosto che della scienza che venne abbandonata alla sua decadenza. Il rettore o il ministro facevano qualche richiamo ai professori, delle spie circolavano fra gli scolari, i quali erano soggetti alla *chiama* che notava gli assenti. Il corpo insegnante, quando non toccava la politica nè la religione, era lasciato padrone di sè. Il professore di una materia era il giudice naturale di essa; egli interrogava, esaminava ed approvava. A poco a poco l'esame si ridusse ad una serie di domande e risposte, cavate più letteralmente che era possibile, dalle lezioni fatte nell'anno, una specie di ripetizione generale e non altro. Ogni gara, ogni lotta ed ogni garanzia cominciò a cessare. Un professore cercava di non entrar mai nel campo assegnato al suo collega, per assicurare a sè stesso la medesima libertà. Molte volte salivano sulla cattedra uomini illustri e laboriosi i quali, riuscendo sempre con ogni sistema, formavano valorosi scolari. Spesso però il favoritismo politico concedeva

la toga a chi n'era indegno; questi s'assicurava l'uditorio colla *chiama*, ed il meccanismo della lezione e degli esami procedeva tranquillamente d'anno in anno. Lo scolaro, infatti, non aveva altro obbligo che di ripetere ciò che aveva udito. Era tutto un affare di memoria. Il professore domandava, lo scolare ripeteva, nè forse v'era altro inconveniente, che un leggiero sorriso sulle labbra dei colleghi esaminatori che assistevano in silenzio.

Che cosa fece la rivoluzione, per tornare le Università alla loro antica gloria? Tutti i ministri, tutti i governi ebbero l'idea di sollevare la dignità della scienza, di promuovere la libertà dell'insegnamento. Si accrebbero le paghe ai professori, si moltiplicarono le cattedre, si chiamarono dei Tedeschi, si permise che l'ultra-cattolico sedesse accanto all'ultra-hegeliano. Ma la rapidità degli eventi impediva, che in queste cose si procedesse con una norma prestabilita. I governi provvisori, come l'agricoltore che semina il grano nel campo arato, gettarono a caso una cattedra di sanscrito, di grammatica o letteratura comparata in una università, una cattedra di lingue dell'estremo oriente, o di filosofia della storia in un'altra università. Il greco, il latino, la storia, l'italiano non fecero gran mutamento. Anzi la furia fu tale, che spesso dove mancava la storia si pensò solo alla filosofia della storia, e a Napoli si vide un valente professore di zend, senza un professore di latino, con un solo professore straordinario di greco. Eppure la facoltà di lettere a Napoli è la sola che abbia in Italia un gran numero d'uditori, la sola che potrebbe, in qualche modo, sopperire all'assoluto abbandono in cui ivi stette così lungamente l'istruzione secondaria. In ogni modo, il corpo insegnante fu generalmente assai migliorato, sebbene anche la politica liberale avesse i suoi favoriti, e non

mancassero delle nomine universalmente biasimate. In questi momenti, poi, come era da prevedersi, cessò ogni sorveglianza indiretta sugli scolari; la *chiama* cadde in disuso, nè il rettore, nè il ministro si permisero facilmente richiami ai professori. Tutto ciò era naturalmente considerato come un avanzo inutile del passato.

Intanto s'aspettava un'êra novella, e quest'êra non venne mai. — Perchè dunque si spende tanto? Perchè tanti professori e tanta ignoranza? cominciò a gridare il pubblico impaziente ed irritato dalle tasse crescenti. Qualche cosa bisogna fare, bisogna in ogni modo mutare indirizzo. — E allora incominciò la grandine dei progetti. Libertà d'insegnamento, privati docenti, insegnamento dello Stato, scuole speciali, piccole università, grandi università, nessuna università! E così venne esaurita la serie dei sistemi possibili. Ma fu una battaglia combattuta tra quindici o venti persone le quali, quando ebbero finito, s'avvidero che il pubblico guardava e rideva.

Sia che la politica distraesse troppo, sia che gli Italiani amassero sempre quel sistema universitario, che era stata una delle loro glorie maggiori, certo è che quasi tutti i progetti di riforma vennero accolti come teorie di dottrinari. E allora vennero gli uomini pratici, e dissero: Non v'ha che due sole cose utili e possibili; buoni professori, ed esami severi, tutto il resto son parole. Se non che, restava sempre una grave difficoltà. I professori erano già tutti al posto; mandarli via non si poteva o non si osava, nè s'era poi certissimi di trovar subito meglio nel paese. Si poteva dunque andar più cauti nelle future nomine; ma per ora non restava che pensare agli esami. L'Università è destinata a fare scolari, l'esame prova se questi scolari ci sono e come sono. Tutte le riforme da questo momento s'aggirarono, dunque, sugli esami

e sul piano di studi. E così incominciò quella che alcuni scolari chiamarono la loro *Via Crucis*.

I ministri studiarono questa materia con uno zelo indescrivibile. Tutti i mezzi per evitar l'inganno di qualche scolaro poco scrupoloso, o la leggerezza di qualche professore troppo indulgente, furono trovati. Il numero e l'ordine delle materie d'insegnamento, il tempo, il modo, la regola d'ogni esame furono scrupolosamente determinati. E come le riforme s'aggiravano quasi tutte su questo punto, così pareva che non si fosse mai contenti, e si andava sempre crescendo e mutando. A Napoli si facevano già molte migliaia d'esami, le cose ancora non procedevano bene, e un nuovo regolamento veniva a crescerli; onde si corse pericolo di non trovare più il tempo necessario a farli.

E veramente in queste cose non v'è una regola assoluta ed immutabile. Chi può dirvi precisamente quanti anni, quante lezioni e quanti esami ci vogliono per fare un buon medico o un buon filosofo? Chi vi può fare matematicamente l'albero della scienza? Il Governo, infatti, interrogava le persone più competenti, i professori più illustri, e questi non andavano d'accordo. Fatto un regolamento da dieci persone, ve n'erano cinquanta che gridavano contro. E si tornava a mutare. Così una lezione e un esame, che erano al primo anno, passavano al secondo, per ritornare al primo, e poi rimutar di nuovo. Il che faceva nascere un disordine nelle cancellerie d'Università, ed uno scontento fra gli scolari da non si descrivere. Il Governo era sconfortato di non trovare un avviso uniforme nelle persone più competenti, e dopo mille prove, noi tutti eravamo stanchi e scontenti; perchè pareva che ci fossimo compromessi in un problema di soluzione impossibile. Era, infatti, assai doloroso l'osservare come, dopo tante prove, con un continuo

mutare ed un continuo affaticarsi, non si fosse ancora riusciti a veder cominciare il progresso voluto. Ma quello che più di tutto scoraggiava i professori, era che il loro zelo e la severità negli esami neppure davano un risultato visibile. Si giunse a riprovare il cinquanta per cento; ma gli studenti o emigravano in altra Università, o si trascinavano un altro anno nelle classi, senza gran fatto migliorare. Quello che alcuni chiamarono il livello delle classi, non si alzava, e i tumulti che erano il sintomo del male non cessavano mai.

Ma osservate però una cosa che, per avere un'importanza poco apparente, è sfuggita sinora alla nostra attenzione. Noi non abbiamo notato, che tutti i regolamenti mutarono solo la forma esterna e il numero degli esami; ciò che ne costituiva la vera indole rimase intatto. Il sistema d'esami, che nacque colla decadenza delle nostre Università, è quello che noi seguiamo anche oggi; eppure se v'è qualche cosa in cui la costituzione di esse differisca essenzialmente da tutte le altre in Europa, è appunto questo sistema d'esami. Osserviamolo dunque attentamente.

Il professore, finito il suo corso, ne cava i *temi* o *tesi*, che son tante domande che farà all'esame. Lo scolare ha il diritto d'averle in tempo utile, per *apparecchiarsi*. Ed è bene inteso, che non vi potrà essere un *tema* che non fu trattato a lezione, nè vi sarà una domanda all'esame, che non sia fra i temi. Gli scolari più diligenti cavano dalle lezioni del professore le risposte ai temi, per sè e pei compagni. Nelle grandi città quest'arte di cavar le risposte è divenuta una vera industria. Con una o due lire, voi avete un opuscolo di quaranta o cinquanta pagine che, imparate a memoria, vi fanno passare all'esame. La via dell'Università di Napoli, infatti, è tappezzata di car-

telli che dicono: *risposte alle tesi*. Le vende il pizzicagnolo, le vende il merciaio o il caffettiere. Vi è anche un volume che raccoglie le risposte a tutte le tesi, e si chiama, perciò, *la Teseide*. Vi sono nel mondo altre Università che, *finiti gli esami*, pubblicano la serie delle domande *già fatte* e cavate dalla scienza; ma solo le nostre, per quanto io sappia, cavandole esclusivamente dalle lezioni, le pubblicano prima degli esami. Anche in Francia, paese dei regolamenti, questo si fa solo pei licei e le scuole speciali, dove professori e scolari, sottoposti a severa disciplina, debbon sempre compiere i corsi, ed esaurire i programmi, nel modo e sotto la sorveglianza voluta dal governo.

Vediamo, dunque, le conseguenze di questo sistema d'esami che è proprio solo delle nostre Università.

Prima di tutto, però, è mestieri dichiarare, che se i professori fossero tutti eccellenti, e gli scolari tutti zelanti, sarebbe inutile avere leggi e regolamenti. Le istituzioni si creano, supponendo gli uomini quali sono, un misto cioè di bene e di male. Esse riescono solamente, quando sanno spronare il bene e reprimere il male, quando mettono gli uomini in tal condizione che, per raggiungere i loro fini personali, debbono raggiungere anche il fine più generale, per cui la istituzione stessa fu creata. Ma se ponete questi fini in contraddizione fra loro, avrete con voi solo coloro che amano il bene pel bene, e questi in tutta la storia del mondo furono sempre una minoranza, per la quale è inutile preoccuparsi di leggi o di regolamenti; perchè essi sogliono trovare il modo di condurre ogni cosa a bene. Noi, dunque, procediamo nel nostro esame, supponendo che, nella scolaresca italiana, come in tutte le altre del mondo, vi sieno quelli che studiano e quelli che non vogliono altro che un diploma; supponendo che i professori siano l'eletta del paese, ma che an-

che fra di essi si trovino qualche volta gl'ignoranti e gli svogliati.

Ciò posto, il nostro sistema segue questa massima: lo scolare è libero, il professore è libero d'insegnare come vuole, e l'esame darà la prova bastevole di tutto. Ma nell'esame, l'alunno è obbligato a ripeter solo ciò che il professore ha detto, mostrando d'averlo inteso, e di ciò è giudice solo il professore. Supponete ora nella scolaresca un nucleo di svogliati, e tirate la conseguenza. La conseguenza è questa: fare che il professore dica il meno possibile a lezione. Saranno tanti temi di meno all'esame. — Questa è un'ipotesi ingiuriosa alla scolaresca! — È vero; ma siamo stati tutti scolari; sappiamo che gli esami sono un gran tormento, e che in quella età si sente molto e si riflette poco. Lo scolaro diligente vi dice: io non studio per gli esami che sono una tortura della memoria, e così cerca illudersi. Che cosa vi chiedono tutti, negligenti e diligenti, alla fine dell'anno? *Professore, ci levi qualche tema.* E quando vi negate a contentarli, essi non sanno proprio persuadersi, che lo fate pel loro bene.

Un mezzo assai semplice, per raggiungere questo fine, sono quegli stessi tumulti che sospendono le lezioni. Supponete, infatti, il tumulto avvenuto, o se non volete un'ipotesi ingiuriosa agli scolari, supponete che scoppi la guerra; supponete che venga il colèra, e l'Università si chiuda per due o tre mesi. Quale sarà la conseguenza a fin d'anno? Si viene all'esame con mezza anatomia, mezza fisiologia, mezza algebra, e chi risponderà su metà della scienza, passerà al corso dell'anno seguente. Lascio considerare che disastro sia al pubblico insegnamento uno solo di questi fatti. Potete moltiplicare all'infinito leggi, regolamenti, esami; voi non concluderete nulla. I corsi che fra noi non si compiono mai, sono più assai che non si crede; e

gli scolari negligenti hanno grande facilità di farne compiere un numero sempre minore. Ma per fare la partita uguale, supponete, invece, negligente o ignorante il professore. Nel medio evo il rimedio era subito pronto. Gli scolari che s'avvedevano di non profittare, che, esaminati dagli uomini più universalmente reputati, non erano approvati; abbandonavano il professore, e lo Stato non rinnovava più il contratto. Qualche cosa di simile segue oggi in Germania. Il professore, prima di essere inamovibile, deve fare molti anni di prova, e conquistare la sua cattedra in mezzo ad una lotta che, di giorno in giorno, minaccia di lasciarlo solo, se egli non cammina sempre. Nominato professore ordinario, il suo guadagno maggiore dipende sempre dal suo zelo e dal numero degli scolari.

Che cosa segue fra di noi? Il giorno in cui voi nominate un professore straordinario, egli è sicuro de' suoi scolari, che *a lui* debbono ripetere nell'esame ciò che *egli* ha detto a lezione. Voi volete sperimentarlo; ma chi vi dà la prova sicura del suo valore nell'insegnamento, quando la sola vera prova è l'esame che fa egli stesso? I colleghi non vorranno danneggiarlo, il rettore è un professore che domani sarà suo collega. Nominato ordinario, egli è sicuro d'uno stipendio che andrà crescendo co' suoi anni, e non con la sua scienza. Perchè l'Italia ha tanti professori che, con ingegno maggiore di molti tedeschi, non fanno avanzare d'un passo la scienza? Perchè voi avete tolto ogni stimolo, ogni lotta, ogni pericolo; e gli uomini in queste condizioni s'abbandonano.

Ma v'è di più ancora. Lasciate da un lato professori e scolari, e guardate all'insegnamento stesso. A lungo andare, la natura dell'esame determina la forma dell'insegnamento. Quando il giovane sa che sarà severamente interrogato sulla scienza, egli studia la scienza;

quando sa, invece, che sarà interrogato sopra trenta o quaranta temi, egli cerca, se gli riesce, di farli diminuire, e, in ogni caso, su di essi solamente concentra la sua attenzione. Egli non segue l'impulso naturale della sua intelligenza; non va dietro al vero, sotto quella forma che più lo attrae, e nella quale meglio profitta. La lezione è divenuta un *apparecchio all'esame*, e la scienza è morta per lui. Perchè lo studente napoletano, che pure è tanto amante dello studio, abbandona così spesso la lezione gratuita del professore ufficiale, e preferisce e paga il suo aiuto che lo *apparecchia alle tesi*, cavando le risposte dalle lezioni stesse del professore? Egli preferisce quel corso in cui ogni forma scientifica è distrutta, perchè non sarà esaminato sulla scienza, ma su i temi. Ed è inutile dire, che i temi abbracciano la scienza, perchè l'indice d'un libro non è il libro; e fra un tema e l'altro voi avreste sempre luogo a mille domande, forse più semplici ancora, ma pur tali che spiegherebbero quei nessi che costituiscono l'unità della scienza. E, poi, lo studente di greco, di latino, di letteratura, di storia, il quale sa che voi non potete interrogarlo, che sull'autore, sulle pagine, sulle osservazioni che fate a lezioni; volete che s'abbandoni a pensare da sè, che s'arrischi a percorrere da sè il campo infinito della letteratura, della storia e della filosofia nella quale il primo precetto è di pigliare a guida la propria ragione? Se è diligente, egli scriverà colle vostre parole le risposte ai temi; le leggerà mille volte; cercherà di capirle, ed all'esame ve le riporterà quali voi gliele avete date. E voi lo farete dottore. Se sarà negligente, voi lo respingerete all'esame; ed egli tornerà nel nuovo anno *meglio apparecchiato*. Ma sarete sicuro che ha profittato davvero nel greco, perchè vi spiega meglio i versi di Aristofane o di Pindaro, che

voi spiegaste a lezione? Non sareste mille volte più sicuro, provandolo a libro aperto, con Senofonte o altro autore più facile ancora?

IV.

Che cosa dunque bisogna fare? Voi non avete che due sole strade. O voi dovete porre nelle Università un'assai più severa disciplina, destituire i professori assolutamente incapaci, rivedere ed approvare i temi, impedire che si dia l'esame prima che i temi sieno tutti esauriti a lezione, sorvegliare l'esame stesso, punire lo scolaro negligente, obbligarlo alla lezione, alla ripetizione, a tutto. Ciò è possibilissimo, si fa nei licei, si fa nelle scuole speciali, si potrebbe fare nelle Università. Ma allora la libertà universitaria è andata, e bisogna rassegnarsi a mutare sistema. Voi potete, invece, preferire la libertà; ma allora bisogna accettarne le conseguenze, rispettarne le leggi, e ricordarsi che ad una libertà mal sicura ed ibrida, sarà mille volte preferibile un ordinamento di studi severo, disciplinato, anche pedantesco. Se voi volete abbandonare ogni diretta sorveglianza sul professore e sullo scolare, lasciate pure che il professore percorra a suo agio il campo infinito della scienza; che lo scolaro vada o non vada a lezione; che le facoltà abbiano la loro indipendenza, e nei limiti d'un'equa legge, ordinino i corsi, le conferenze; ogni cosa; propongano al Governo anche la nomina dei professori. Ma quando poi si tratta di conferire un grado accademico; allora bisogna che l'esaminatore non sia più legato da quelle lezioni, da quel metodo, da quella estensione di corsi, nei quali nessuno in nessun modo lo potè sorvegliare. La lezione non sia vincolata dall'esame, e sta bene; ma l'esame, a sua volta, non sia vincolato dalla lezione, e

norma comune sia solo la scienza. Così senza altra sorveglianza, il professore penserà a finire i corsi, lo scolaro vi assisterà fino all'ultimo, senza tumulto, e la libertà sarà freno a sè stessa. Per qual ragione dovrebbe uno studente tumultuare, quando voi gli offerite un insegnamento quasi gratuito, quando la chiusura o la maggiore brevità dei corsi non muterebbe una parola sola dell'esame, e nuocerebbe a lui solamente? Negli studi privati a Napoli, dove un solo professore, spesso inviso al governo, insegnava a più centinaia di giovani, seguivano mai tumulti o assenze deliberate? Ve ne seguono oggi? No, perchè colui che insegna non è quegli che esamina. E se una cagione qualunque interrompe i corsi universitari, dovrà lo scolaro, in conseguenza di ciò, esser medico con mezza anatomia? Se viene il colèra o la guerra, si faranno gli esami sopra una sola metà dei corsi? E qual relazione v'è mai tra il colèra e il vostro greco, per cui chiedete un diploma?

Per impedire questi mali, voi avete la stretta disciplina, la sorveglianza diretta e continua, e voi avete la libertà universitaria, che ha anch'essa le sue leggi, a cui dovete obbedire, se non volete cadere nell'anarchia. Noi, dunque, o dobbiamo stringere il freno e portare anche nelle università il regime delle scuole speciali, un insegnamento continuamente diretto e sorvegliato, una disciplina severa; o dobbiamo sciogliere questo freno, aver fede nella libertà, e rimetter tutti i conti all'esame. Possiamo, allora, accettare il sistema della Università di Londra, o gli esami di Stato, o trovare un sistema più consentaneo all'indole del paese ed alle condizioni dei nostri studi. Ma il principio rimarrà sempre lo stesso: quando un insegnamento non è sorvegliato e diretto, quando l'esame è l'unica riprova che ci resta; allora il corpo esaminante deve

esser diverso dal corpo insegnante, e deve prendere a sua unica norma la scienza, e non la lezione nè i temi.

Il regolamento Matteucci, che fu pure un serio e assai lodevole tentativo di riforma, aveva osato saltare il fosso, proponendo addirittura le Commissioni esaminatrici; ma trovò una fiera opposizione nel corpo insegnante. Ed in verità l'attuazione della sua proposta non era tale, io credo, che potesse rimediare a tutti i mali che noi deploriamo, e la parte buona del suo regolamento cadde sotto i fieri colpi che furono tirati a quella che tale non era, almeno secondo il mio avviso.

Il regolamento voleva che le Commissioni facessero e pubblicassero i loro programmi ufficiali, approvati prima dal Ministero, ed uniformi per tutte le università del regno. Questi programmi sarebbero subito divenuti la mira unica degli scolari nell'esame. Una corrente irresistibile avrebbe spinto i professori a farla da *preparatori*, secondo le norme ministeriali, e la libertà della scienza forzata a camminare sopra una falsa-riga ufficiale dove sarebbe andata? Che le Commissioni *finiti gli esami* rendano per le stampe uno strettissimo conto del loro operato, ciò s'intende ed è giusto; perchè gli studenti ed il corpo insegnante debbono avere il diritto d'un ultimo appello al paese. Ma queste Commissioni non esercitino alcun monopolio di sorta, non sieno nè una, nè due; non sieno sempre composte delle stesse persone, e sopra tutto sia vietato nelle Università ogni modo d'imporre un programma. Oggi in Germania prevale la opinione di chi vorrebbe tante Commissioni, quante sono le Università, formandole di professori veramente illustri, e d'altri uomini eminenti, con nomina da farsi ogni anno dal Governo.

In ogni caso, una mezza libertà sarebbe il sistema peggiore di tutti, ed in molti e molti istituti di pubblica

istruzione è stata la ragione principale dei nostri insuccessi. Noi non abbiamo saputo introdurre la stretta e severa disciplina nelle scuole liceali, dove era indispensabile, per un male inteso amore di libertà. E nell'insegnamento universitario, dove questa piena libertà poteva essere un rimedio eroico ai mali che le travagliano, noi abbiamo avuto paura e siamo restati a mezza strada. Abbiamo detto al professore: tu sei libero, nessuno potrà più sorvegliarti, l'indipendenza della scienza è sacra; ma ci è mancato poi l'animo di dirgli: il tuo destino è nelle tue mani, e se non troverai chi ti ascolta, sarà tuo danno. Noi abbiamo detto allo studente: le spie non seguiranno più i tuoi passi; se il professore non noterà le tue assenze, noi chiuderemo un occhio; se metà dell'anno te ne stai a casa tua, figureremo di non saperlo. Ma l'animo ci è mancato per aggiungere: se a 19 anni tu non sei ancora un uomo, e non sai provvedere al tuo avvenire, non sperare che, in un paese libero, lo Stato voglia continuare a condurti per mano. La scienza non ti chiamerà mai dottore, e le porte degl'impieghi e delle professioni liberali ti saranno chiuse per sempre. Abbiamo, invece, cercato di continuare a guidare e misurare i suoi passi con molta cautela. Ma quando lo studente, che nel liceo non sapemmo o non volemmo educare alla disciplina, per un atto di male intesa indipendenza, si ribella; allora ci accorgiamo troppo tardi, che, o non bisognava rompere così presto i freni della disciplina, o bisognava prima educarlo severamente, e poi avere il coraggio di lasciarlo solo in mezzo ai vantaggi e ai pericoli della libertà.

Si potrebbe forse alcuno spaventare di ciò, pensando che i nostri studi e la nostra gioventù non sono ancora in condizione da rendere possibili questi esami che noi proponiamo, senza alcuna guida sicura per apparec-

chiarsi. Ma voi potete stringere, quanto volete, i limiti di questi esami ed abbassarne il livello. Voi potete fare un numero minore di esami più complessi, potete rendere più facili le vostre domande. Un solo di questi esami varrà sempre quanto dieci dei nostri, e l'amor proprio dei giovani studiosi sarà mille volte più soddisfatto. E potreste, a poco a poco, rendendoli più difficili, esser sicuro d'uno studio più severo e profondo della scienza. Certo molti giovani capirebbero, che è per loro più utile assai compier bene gli studi d'un istituto tecnico, che correr tutti e sempre dietro ad un diploma di dottore. Il privato docente verrebbe più d'una volta a stimolare il valente professore, che s'era troppo addormentato sopra facili allori. Cesserebbe l'eterna quiete scientifica d'alcune università; molte cattedre resterebbero senza scolari, e là dove, con pochi insegnanti, pagati peggio che professori di liceo, ancora si danno lauree dottorali; si accorgerebbero tutti, che è tempo di smettere o svegliarsi. Il professore non vedrebbe più lo stipendio crescere solo cogli anni, e la sua vita sarebbe una vita di lotta, per una gloria che vuole ogni giorno essere conquistata. Ma gl'Italiani saprebbero, io credo, mostrare che, quando una libera e rischiosa palestra vien loro aperta, essi possono di nuovo ripigliare il loro posto. In molti dei professori che oggi siedono oscuri sulle cattedre, si scoprirebbe, forse, l'ingegno di grandi scienziati, e la nostra gioventù gareggerebbe a superarli.

BREVE RELAZIONE INTORNO ALLE CLASSI 89 e 90
DELLA SEZIONE ITALIANA, NELL'ESPOSIZIONE UNIVERSALE DI PARIGI (1).

I giurati italiani hanno assunto l'obbligo di pubblicare due lavori. Nel primo di essi debbono brevemente render conto delle classi loro affidate; nel secondo debbono trattare per minuto, un soggetto che abbia attinenza con le medesime classi. Io comincio coll'adempiere alla prima parte del mio mandato.

I giornali hanno fatto, a vicenda, accuse e difese, alle quali non mi pare che sia questo il luogo nè il tempo per rispondere. Credo utile che i fatti siano messi in tutta la loro luce, e credo che il pubblico abbia diritto di dare a ciascuno il biasimo e la lode, secondo i suoi meriti; ma io debbo ora esporre solamente il giudizio che fu portato sulle nostre due classi 89 e 90. Non mi asterrò pertanto dal notare alcuni inconvenienti seguiti in esse, per una parte dei quali la colpa potrebbe ricadere ancora sopra di me.

Le classi 89 e 90 contengono libri scolastici, lavori d'alunni, relazioni, statuti di società per l'istruzione, suppellettile scolastica: la classe 89 per le scuole elementari dei fanciulli, la classe 90 per le scuole degli adulti. L'insegnamento universitario e scientifico ne è stato del tutto escluso; l'insegnamento secondario vi è stato solo in parte considerato. Trattandosi principalmente di libri, disegni e manoscritti, considerando la facilità di trasportarli e la difficoltà di giudicarli senza vederli, io aveva suggerito che s'invitassero gli espositori a mandare in Firenze gli oggetti di queste due classi. Mi proponevo di pregare poi alcuni membri

(1) Dalla *Gazzetta uffiziale* del 21 luglio 1867.

del Consiglio Superiore, scegliendoli tra le varie provincie d'Italia, perchè mi aiutassero a determinare quali oggetti si dovevano accettare, quali ricusare, ed a fare una nota di quelli che si dovevano proporre al Giurì, acciò fossero premiati. I libri non sono come le industrie, che si possono giudicare solo vedendole. Ed un giurato non può tutto leggere, nè conoscere a priori il merito preciso di tutti i libri d'istruzione, che si pubblicano in Italia.

La mia proposta venne accettata dalla Commissione Reale, e fu diffusa una circolare, con cui s'invitavano gli espositori a mandare gli oggetti scolastici in Firenze, con tutti i ragguagli necessari a giudicarli, e si davano le norme per questi ragguagli. Ma siccome le industrie, fra cui la carta, i libri non scolastici, e tutto ciò che riguardava la stampa, avevano già presa la via più vicina delle Camere di commercio, così anche gli espositori delle due classi 89 e 90, preferirono generalmente di seguire questo più agevole cammino. Le Camere di commercio non si potevano nè si volevano elevare a giudici del merito pedagogico di questi oggetti; giudicarli in Firenze sulle semplici denunzie, senza vederli e senza conoscerli, era impossibile. Quindi fu necessario usare molta larghezza nell'accettare, e questa larghezza divenne inevitabilmente maggiore, quando s'avvicinò l'apertura dell'Esposizione. In sul principio pochi volevano esporre, perchè le voci di guerra non facevano credere all'Esposizione; quindi bisognava invitare, incoraggiare, e qualche volta anche ripetere le sollecitazioni. In questo stato di cose era difficile mostrarsi severi. Più tardi il tempo stringeva, e gli espositori moltiplicavano; ma molti di essi inviarono i loro oggetti direttamente a Parigi, o ad amici che li portarono quando già tutte le casse erano partite. Ed in generale, gli oggetti più importanti furono

quelli che arrivarono più tardi, o seguirono una via diversa dagli altri. Una spedizione di più casse di libri arrivò quando la Commissione Reale era per partire, ed un'altra che avrebbe forse avuto la medaglia d'argento, arrivò a Parigi quando erano finiti i lavori del Giurì. Il nostro scopo doveva certo essere quello di esporre i migliori oggetti, e quindi il loro tardo arrivo obbligava ad usare larghezza. Si aggiunse che alcuni espositori denunziarono oggetti che poi non mandarono; molti, invece, ne mandarono senza prima denunziarli, o li denunziarono solo quando il catalogo era già stampato. Simili fatti avvennero anche nelle sezioni straniere; ma fra noi seguirono in più larga proporzione (parlo solo delle classi 89 e 90); e queste cose non potevano certo contribuire ad un buono ordinamento degli oggetti scolastici.

Io giunsi a Parigi, quando in tutta l'esposizione italiana e straniera il disordine era grandissimo, ed operai non se ne avevano, per danaro che si volesse pagare. Cominciai con l'aiuto di qualche espositore ad aprire da me stesso le casse, e trovai una moltitudine assai grande di libri, disegni, carte geografiche, lavori d'alunni, suppellettile scolastica, nella quale le cose mediocri o cattive dovevano inevitabilmente danneggiare l'esposizione delle buone. Nè v'era molto tempo da perdere; giacchè, sin dai primi giorni dell'apertura, il Giurì aveva incominciate le sue operazioni, e chiedeva di venire nella nostra sezione. Alcuni espositori, rispondendo all'invito, avevano unito ai loro oggetti dei ragguagli preziosi; ma di molti libri, di molti lavori, di molte scuole i ragguagli necessari mancavano affatto. Perciò, quando io ebbi alla meglio ordinato e studiato le cose principali, pregai alcuni membri del Giurì di trattenersi meco separatamente a studiare la nostra sezione, prima di giudicarla, e trovai uomini

assai competenti nelle cose di pubblica istruzione, che vi passarono intere giornate. Al loro imparziale e coscienzioso esame io fui gratissimo. Aiutato dal loro consiglio, e dopo aver paragonato le nostre cose colle straniere, potei meglio sostenere gl'interessi dei nostri espositori. Il male del non aver potuto fare un lavoro preparatorio a Firenze, non era più rimediabile, e ne dovettero seguire inconvenienti che deplorai. Ho la coscienza di averli preveduti, e d'aver fatto ogni opera per evitarli; ma non sempre vi potei riuscire per le ragioni che ho esposte. Tuttavia i giurati han fatto delle nostre due classi un lungo e scrupoloso esame. Sarà quindi utile, io credo, conoscere, nei punti principali, il risultato finale del loro giudizio.

E innanzi tutto dirò, che fu assai lodato il progresso fatto dall'Italia nella istruzione popolare dal 1859 in poi. Questo progresso, dimostrato colle statistiche officiali, fu quello che indusse il Giurì a proporre la medaglia d'oro pel Ministero italiano di pubblica istruzione. Quanto ai premi concessi a privati cittadini, io li dividerò in gruppi, lasciando da un lato i troppo minuti particolari.

Fra tutte le provincie italiane, quelle cui spetta il primato, per la istruzione elementare, sono senza dubbio le antiche Provincie, e fra di esse quelle di Torino e Genova. Gli oggetti di quest'ultima arrivarono assai tardi; ma un volume di relazioni dimostrava il molto che s'era operato. In Torino l'Associazione dei maestri e l'editore Paravia, che espose una ricca e completa collezione scolastica, ebbero due medaglie d'argento. Altre medaglie furono date nelle stesse provincie a molti espositori per metodi di calligrafia, libri di testo, opere intorno alla istruzione, ecc. Quanto ai lavori d'alunni, il Piemonte vi contribuì assai poco nelle nostre due classi. Dopo le antiche provincie, la Lombardia ed in

principal modo la città di Milano fecero la miglior mostra nella Esposizione. Citerò, innanzi tutto, l'Istituto dei ciechi in Milano, che, pel suo metodo, e pei lavori degli alunni, ottenne elogi a pochi concessi, e fu oggetto del più minuto ed accurato esame di persone assai competenti. Esso ebbe la medaglia d'argento. Fu anche premiato con medaglia d'argento, l'Istituto dei sordo-muti di cui vennero esaminati e lodati i lavori di alunni, e i vari volumi di relazioni annuali. Una medaglia d'argento fu pure concessa all'Associazione pedagogica di Milano. Sebbene non avessi trovato che una parte troppo piccola de' suoi rapporti, pure il Giurì stette pago agli elogi che ne feci io, ed ai ragguagli che detti intorno ai progressi della istruzione elementare in Milano, e volle, onorando una privata associazione, onorare appunto questo progresso. Io dovetti deplorare assai, che gli oggetti mandati dal municipio di Milano fossero inviati così tardi, da esser visibili solo quando tutto il lavoro del Giurì era stato condotto a termine. Senza di ciò, quel municipio avrebbe certamente avuto uno dei primi premi nella Esposizione; e nel dirlo, io non esprimo solo una mia personale opinione. Alcuni membri del Giurì, invitati da me in privato, esaminarono quegli oggetti, e furono concordi nel dichiarare che il municipio di Milano poteva considerarsi in Italia un municipio modello, per le cose di pubblica istruzione. Essi spinsero la loro cortesia fino al segno da tentare, se si potesse, anche quando i nostri lavori eran finiti, trovare una medaglia per Milano. Ma era troppo tardi; onde, e fu segno di grande simpatia, potei ottenere solo una medaglia di bronzo per le scuole di disegno. Resta però vero, che il municipio di Milano ha esposto un sistema compiuto d'istruzione elementare inferiore e superiore, diretto in modo da onorare i paesi più civili, e condotto non

senza una certa originalità italiana, da uomini che sono tra i cittadini più benemeriti, di cui si possa onorare un paese libero.

Anche il Veneto prese una parte assai onorata alla Esposizione di Parigi. Vari de' suoi istituti riportarono premi o menzioni onorevoli. Così una medaglia di bronzo fu data all'Istituto Manin, e molti elogi ebbero le scuole di disegno industriale, che, al pari di quelle di Bergamo in Lombardia, ottennero la medaglia di bronzo.

Alcuni alunni della scuola di Bergamo ebbero anche menzioni onorevoli. I giurati posero una importanza grandissima nelle scuole di disegno per il popolo. La Germania, la Francia e l'Inghilterra hanno delle grandi istituzioni a questo fine, e fecero dei loro disegni una esposizione speciale. Alla istruzione del disegno per gli operai, hanno dedicato lo sforzo continuo di molti anni, e spesa non piccola di uomini, tempo e danaro. Al progresso nel disegno essi attribuiscono gran parte del loro progresso nell'industria. Fu veduto con piacere, che l'Italia finalmente cominciasse a comprendere questa grande verità. I giurati deplorarono, però, che noi tollerassimo ancora nelle nostre scuole qualcuna delle peggiori litografie francesi, mentre abbiamo tanti modelli impareggiabili, che potremmo moltiplicare colla fotografia e coi calchi in gesso.

Nondimeno i lavori degli allievi, al pari di molte fra le nostre industrie, dimostrarono ad ognuno che l'operaio italiano potrebbe non lasciarsi vincere da alcuno nel buon disegno. E questa fortunata attitudine è una miniera di ricchezza ancora inesplorata per la nostra industria. — Il disegno sarà il nostro carbon fossile, — io dissi, ridendo, ad un giurato che mi rispose: — Voi dite una verità più seria che non pensate. — Questa opinione mi fu confermata mille volte dagli uomini più competenti nella Esposizione; e per

valermi anche dell'opinione autorevole d'un giurato italiano, citerò il nome dell'orafo Castellani il quale mi ripeteva le stesse cose. Debbo però aggiungere, che gli stranieri non sapevano persuadersi come i nostri municipi facessero ancora così poco pel disegno industriale, quando le popolazioni vi mostravano così maravigliosa attitudine.

A misura che si procede verso il centro ed il mezzogiorno d'Italia, la nostra esposizione (parlo sempre delle classi 89 e 90) declina rapidamente. L'Emilia, le Marche e l'Umbria vi presero una parte minore di quel che potevano. La città di Bologna avrebbe avuto modo di farsi notare assai più che non fece. Quanto alla Toscana, dirò franco il giudizio che fu portato su di essa. Si parlò molto e favorevolmente degli sforzi che aveva fatti in Italia per diffondere, prima del 1848, sane dottrine pedagogiche. Quando pronunziai i nomi di Capponi, Mayer, Lambruschini, Tommaseo, Trenta, Thouar, Ridolfi, Vieusseux, ecc., questi nomi furon da alcuni giurati che conoscevano l'Italia, lodati con la più alta ammirazione. E si volle onorare tutta questa scuola nel senatore Lambruschini il quale, sebbene non fosse fra gli espositori, pure ebbe la medaglia d'argento, perchè alcune sue opere si trovavano nella Esposizione. Fu premiato con medaglia di bronzo l'Istituto dei sordo-muti in Siena, e vari editori ebbero menzioni onorevoli. Ma io debbo anche notare, che le statistiche parlarono assai poco in favore della istruzione popolare in Toscana dal 1859 in poi, e, sotto questo aspetto, essa parve alquanto minore di quella fama di civiltà, di cui per tante ragioni gode giustamente. Io mi credetti in obbligo di notare il gran numero di scuole private che sono in Toscana, e che mancano nelle statistiche; ma la cifra degli analfabeti parve tuttavia maggiore di quel che si sperava. Fu, invece,

ascoltato con grande simpatia il ragguaglio che feci del nuovo impulso che ora si comincia a dare dal municipio di Firenze alle scuole elementari, e se ne sperò assai bene. Qualche giurato francese notava ancora, come molti dei migliori libri d'Italiani per l'istruzione elementare furono scritti in Toscana e da Toscani. Dettero anche argomento a bene sperare per l'avvenire, le due società nuovamente sorte in Firenze, l'una per diffondere la istruzione popolare e l'altra per gli asili rurali. Ma la loro origine, troppo recente, fece solamente alla prima di esse ottenere una menzione onorevole.

Le provincie meridionali e la Sicilia parteciparono assai poco alla esposizione. Napoli e Palermo avrebbero potuto esporre assai di più. Pure fu notato il cammino fatto negli ultimi anni e lo sforzo assai lodevole dei municipi e di molti privati.

L'istituto tecnico di Napoli ebbe, come quello di Firenze, una medaglia di bronzo. E una medaglia d'argento fu concessa alla geografia elementare del prof. Giuseppe De Luca. Sebbene si andasse assai a rilento nel concedere premi alle opere letterarie o scientifiche, per le quali non v'era tempo ad un ponderato esame, pure fu concesso un premio al De Luca, pel suo metodo già lodato in Francia, e per incoraggiare gli uomini della scienza a fare opere per la istruzione del popolo. Deplorai molto che la città di Palermo, la quale non è stata seconda a nessuna nel migliorare la istruzione elementare, non avesse preso questa occasione, per farsi apprezzar fuori d'Italia quanto meritava.

Io non parlerò qui di tutte le altre medaglie e menzioni ottenute. Debbo però notare, nell'interesse di alcuni espositori, che nelle varie classi e spesso anche nelle diverse materie di una medesima classe, essendo diversi gli uomini destinati all'esame degli oggetti, variarono alquanto le norme nel giudicare. E per citare

un esempio, la classe 89 ammise gli editori al concorso di tutti i premi, mentre la classe 90, considerando che essi potevano, come tipografi, avere medaglia nella classe 6, non volle conceder loro più della menzione onorevole. Così a nessuno degli editori che stamparono libri per gli adulti, fu concesso più della menzione onorevole, mentre gli editori di libri elementari ebbero più di una medaglia. E, per citare un esempio, la collezione di storici pubblicata dall'editore Antonelli di Venezia, con l'abile cooperazione del sig. Fulin, fu molto lodata come impresa utilissima ai buoni studi. Le lodi furono tanto maggiori, in quanto che si notò che le opere da essi pubblicate sono di tal natura da recar più onore che guadagno; ma con tutto ciò l'Antonelli, nella classe 90, non potè avere altro che una delle prime menzioni onorevoli. Desiderai, che ad alcuni autori fosse concesso un premio che non ebbero; ma quanto agli autori, si dovette andare assai a rilento, specialmente nella classe 90, per la difficoltà grande di fare un accurato esame dei loro libri (1).

Se ora io fossi interrogato intorno al valore generale e complessivo della nostra esposizione, posta a confronto colle straniere, dovrei allora considerarla sotto due aspetti. Il numero dei premi da noi ottenuti dimostra certamente, che l'Italia è stata giudicata con molta benevolenza, ed in gran parte lo dobbiamo ai Presidenti delle classi 89 e 90, e specialmente al consigliere Carlo Robert, il quale, col suo raro ingegno e la sua autorevole im-

(1) Debbo notare che molti editori mandarono tutti i loro libri nella classe 6; onde non concorsero nelle classi 89 e 90. Quando me ne avvidi, io lo feci sempre notare al Giurì; e così pure ebbi cura di portare nella classe 13, destinata alla geografia, molti libri mandati, invece, nelle classi 89 e 90. In tutto questo lavoro fui molto aiutato dal professore G. De Luca che, sebbene non fosse giurato, s'adoperò moltissimo nell'interesse dei nostri espositori. Anche il sig. Ranzi mi fu di aiuto.

parzialità, secondò e incoraggiò le benevoli disposizioni dei Giurì per le classi 89 e 90. Ma forse ancora, i premi ottenuti provano che l'Italia è assai più ricca che non crede, di libri e d'istituzioni scolastiche. Sotto questo aspetto essa sorprese gli stranieri, e posso con sincerità affermare, che più i giurati esaminarono le nostre due classi, più crebbe la loro stima ed il numero dei premi che ci concessero. Io stesso imparai a conoscere molte importanti istituzioni di cui ignoravo l'esistenza, ed il cui sviluppo ci potrebbe essere d'infinita utilità. Ma tutto questo non può nè deve farci alcuna illusione.

Un giudizio imparziale e giusto ci deve portare alla conclusione, che l'Italia ha una grande ricchezza individuale ed una grande miseria nazionale. Essa è ancora disorganizzata; da per tutto vi sono cose notevoli, ma la loro azione riman sempre ristretta entro angusti confini. Se p. es. l'Istituto dei ciechi in Milano presenta lavori di allievi, che possono giudicarsi uguali, e qualche volta anche superiori a quelli di Parigi; non si può dimenticare, che l'Istituto di Parigi è fatto per tutta la Francia, e il suo metodo si diffonde nei dipartimenti; mentre l'Istituto di Milano non passa forse i confini d'una sola provincia, e i suoi pregi non sono neppur noti a molti fuori della Lombardia. Noi abbiamo potuto presentare dei metodi di lettura, di calligrafia, di musica popolare uguali e qualche volta superiori a molti metodi stranieri; ma questi erano nazionali, e i nostri non uscivano dai confini di poche, o anche d'una sola scuola. È questo il fatto capitale che posero in luce le nostre due classi 89 e 90, ed è un fatto umiliante.

Se vi è un paese nemico dell'accentramento e della uniformità, questo paese è l'Inghilterra. Eppure, esaminando i nostri migliori libri e metodi, i suoi giurati mi chiedevano sempre: è questo il metodo che

prevale nella generalità delle vostre scuole? Di rado io potevo rispondere di sì. Quando il giurato francese, incaricato d'esaminare i metodi di musica, osservò che il metodo Rossi era quello che egli giudicava migliore fra tutti i metodi stranieri; allora il giurato della Gran Bretagna presentò il metodo di Hullah, con la nota di migliaia di scuole nelle quali s'era, senza alcuna coercizione, diffuso. Questo solo fatto doveva bastare a fargli ottenere un premio maggiore del nostro. Per forza naturale delle cose, i migliori metodi e libri vincono i cattivi, e si diffondono colà in tutte le scuole. E così segue dovunque la causa della istruzione popolare è divenuta una causa nazionale, su cui vegliano di continuo le migliori intelligenze del paese.

Ma fra noi si vede spesso un cattivo metodo, o un cattivo libro penetrare nelle scuole, per l'interesse di qualche privato, e diffondersi largamente per la oscitanza comune. E quando il male è divenuto generale, allora noi gridiamo, e corriamo in Francia o in Germania a cercare l'antidoto al veleno filtrato già nelle nostre vene. Troviamo subito un libro o un metodo assai migliore; ma ci accorgiamo spesso che, portato di pianta fra noi, non reca più i medesimi frutti. E allora perdiamo fiducia, e diciamo che ci vuole una legge generale. Ma noi abbiamo trascurata la più utile lezione che ci dia lo studio dei paesi più civili, quella d'aiutare in casa propria il bene ed il vero ovunque sorgono, comunque sorgano. Questa lezione ci avrebbe fatto più d'una volta vedere, che spesso è a pochi passi da noi un maestro operoso ed intelligente, che forse resterà oscuro tutta la sua vita, e che pure dall'esperienza e dall'amore per gli alunni, è stato naturalmente portato a risolvere *per noi*, il problema di cui invano abbiamo cercata la soluzione altrove. Perchè non dare a questo maestro il posto che gli spetta, perchè non

dare al suo metodo il suo nome, e diffonderlo così in tutta Italia? Chi era Matteo Trenta, che pure ha scritto i più aurei libri di lettura elementare? Un povero ed oscuro maestro di campagna, che è morto oscuro, e che ora solamente comincia ad essere conosciuto. Chi era Pietro Thouar? Era il figlio di un droghiere, e passò giorni tristissimi, combattendo con la miseria tutta la sua vita. Quando gli stranieri hanno di tali uomini, essi sanno bene cavar profitto dal loro ingegno. Ed è questa la prima lezione che dobbiamo imparare.

Una sera io visitavo le scuole serali in una culta e popolosa città di Toscana. Sul tavolo del maestro era un gran fascio di piccoli libri di lettura, che venivano molto lodati. Ne presi una copia per guardarla: era una traduzione dal francese, stampata a Messina; un maestro toscano, residente colà, aveva mandato notizia del libro al maestro della scuola che io osservavo. L'indomani, esaminato meglio il libro, potei accertarmi che esso era in origine un lavoro italiano, anzi toscano, tradotto a Parigi, ritradotto in Sicilia, e di là mandato come cosa peregrina in Pisa, dove colla nuova e assai poco nitida veste, trovava maggiore fortuna. Non dirò che uno solo di questi fatti non possa seguir dovunque; ma niuno vorrà negarmi che tra noi troppo spesso l'ingegno resta oscuro e senza incoraggiamento, e i più utili sforzi restano senza risultato. L'Esposizione di Parigi dimostra, che noi ancora non conosciamo abbastanza noi medesimi, e che il nostro più grave torto è quello di non saper mettere in uso, e trarre profitto dalle forze stesse che abbiamo.

Questo fatto può avere, ed ha veramente le conseguenze più funeste per noi; giacchè niuna riforma sarà mai utile nell'insegnamento, che non parta dalle viscere stesse del paese, che non si fondi sull'indole stessa di quel popolo che si vuol correggere, di quelle

intelligenze che si vogliono illuminare. Quando si fa astrazione da questo stato reale delle cose, allora le riforme diventano un libero e lieto trastullo dei governanti, una dolorosa tortura dei governati.

Io concludo col citare un'altra esperienza, che feci all'Esposizione di Londra. Allora portai in Italia circa dugento dei migliori libri elementari dell'Inghilterra. La scelta fu fatta gentilmente dal segretario generale signor Lingen. Divisi questi libri per materie, e li feci esaminare da alcuni dotti professori di Pisa; onde vedere quali si potevano utilmente tradurre per le nostre scuole. Io non avrei mai creduto che, ponendo insieme le risposte, tra dugento volumi non se ne trovassero adatti allo scopo più di cinque o sei. Gli altri furono tutti giudicati modelli eccellenti per fare dei buoni libri italiani, ma non buoni a tradursi. Lascio da un lato l'osservare che la lingua nazionale, la quale è parte tanto importante d'un libro elementare, avrebbe nelle traduzioni perduto il suo natio vigore. Ma la compilazione stessa dei libri presentava molte difficoltà, le quali nascevano dai loro pregi medesimi. Nella geografia e nella storia, l'Inghilterra occupava sempre la parte principalissima; nelle scienze naturali le piante e gli animali più comuni in Inghilterra eran quelli su cui lo scrittore più si fermava, e da cui traeva gli esempi. La sua memoria ricorreva sempre ad oggetti e fatti a lui domestici e cari, per noi stranieri. Il metodo, il modo di esporre il suo pensiero avevano pure in quella semplicità primitiva un'impronta tutta propria: il loro pregio era appunto d'esser sempre inglesi, e non mai italiani. Perfino nei libri di matematica, il metodo inglese non era applicabile alle nostre scuole. Essi trascurano quasi del tutto la teoria: un'aritmetica o un'algebra inglese sono poco più che una serie di esempi benissimo scelti, coi quali si calcola

molto e si discute poco. Lo scrittore italiano, invece, deve assolutamente accompagnar la teoria colla pratica.

Così dalle due esposizioni sotto ogni aspetto considerate, mi risultò sempre che nella compilazione dei libri elementari, nei metodi, nelle scuole, lo studio degli stranieri ammaestra e suggerisce mille idee, spinge innanzi, apre la mente; ma lo studio di noi medesimi mi parve sempre più necessario. Esso è la base su cui hanno edificato i popoli, che più e meglio progredirono.

Profitteremo noi di questa doppia lezione? Io ne dubito assai, perchè vedo quel che fanno le nazioni che sanno profittare delle lezioni ricevute. Nel 1851 l'Inghilterra s'avvide, che le sue manifatture eran vinte nel buon gusto dalla Francia e dalla Germania. Fece un'inchiesta, e quando si presentò nella Esposizione del 1862, essa aveva già creato di pianta il Gran Museo con la scuola di Kensington, scuole di disegno in tutte le provincie con 100,000 alunni. E il buon gusto delle manifatture inglesi del 1862 fece paura alla Francia. Oggi un giurato inglese ha già levato un altro grido d'allarme. — L'Inghilterra, così ha scritto il signor Playfair (*Times*, 29 maggio 1867), mantiene il suo primato nelle industrie; ma le altre nazioni progrediscono più rapidamente: bisogna esaminare il fatto. Io credo che dipenda dalla mancanza di scuole tecniche e professionali in Inghilterra. — E bastò la lettera di questo giurato, perchè i giornali gli facessero eco, ed il paese si agitasse. Il Governo ha interrogato l'opinione di tutti i suoi giurati, il Comitato per le scuole ha aperto una inchiesta sulle scuole tecniche e professionali all'estero, e invitato altri ministeri ad esaminare la questione. Noi possiamo esser certi che fra pochi anni, l'Inghilterra avrà creato un sistema di scuole industriali migliori che nella Francia.

Che cosa facciamo noi? Abbiamo gridato senza pietà

contro i giurati e contro la Commissione Reale; abbiamo detto che l'Esposizione nostra era un caos, una torre di Babele, ecc. Poi ci siamo avvisti della nostra esagerazione, ci siamo stancati, irritati contro noi stessi, ed abbiamo concluso: Che infine le cose non erano andate tanto male, che potevamo esser contenti, che l'Italia non aveva smentito se stessa. Se così tutto è finito, si può scommettere che noi arriveremo all'altra Esposizione universale, senza ancora aver cavato alcun serio risultato da quella di quest'anno.

Nota degli espositori italiani premiati con medaglia.

Num. d'Ordine	COGNOME E NOME DEL PREMIATO	CLASSE 89 Medaglia di			CLASSE 90 Medaglia di		
		Oro	*Argento*	*Bronzo*	*Oro*	*Argento*	*Bronzo*
1	Ministero dell'istruzione pubblica.	1	»	»	»	»	»
2	Paravia G. B. e Comp. da Torino .	»	1	»	»	»	»
3	Istituto dei ciechi di Milano . .	»	1	»	»	»	»
4	De Luca Giuseppe da Napoli . .	»	1	»	»	»	»
5	Istituto dei sordo-muti di Milano.	»	1	»	»	»	»
6	Lambruschini Raffaele da Firenze.	»	1	»	»	»	»
7	Società di educazione e di mutuo soccorso degli insegnanti in Torino	»	»	»	»	1	»
8	Società pedagogica di Milano. .	»	»	»	»	1	»
9	Istituto Reale dei sordo-muti di Siena	»	»	1	»	»	»
10	Rossi, musica elementare . . .	»	»	1	»	»	»
11	Perrin Claudio da Torino . . .	»	»	1	»	»	»
12	Musso Pietro Carlo da Torino. .	»	»	1	»	»	»
13	Istituto Manin di Venezia . . .	»	»	»	»	»	1
14	Scuola professionale di disegno in Bergamo.	»	»	»	»	»	1
15	Istituto Reale tecnico di Firenze.	»	»	»	»	»	1
16	Istituto Reale tecnico di Napoli .	»	»	»	»	»	1
17	Scuola di disegno di Milano . .	»	»	»	»	»	1
	Totali	1	5	4	»	2	5

Nota degli espositori italiani premiati con menzioni onorevoli.

Num. d'Ordine	COGNOME E NOME DEL PREMIATO	*Classe 89*	*Classe 90*
1	Scuola Reale inferiore di Venezia. . . .	1	»
2	Paggi Felice, editore a Firenze.	1	1
3	Forzani di Torino, calligrafia	1	»
4	Carbonati, autore di opere scolastiche . .	1	»
5	Società biblica di Firenze, libri popolari .	1	»
6	Bruno di Torino, calligrafia.	1	»
7	Antonelli di Venezia, editore	»	1
8	Bernardi di Torino, autore	»	1
9	Bruni di Prato, biblioteca popolare. . . .	»	1
10	Barbèra, editore.	»	1
11	Rizzetti di Torino, autore	»	1
12	Piazzalunga } Alunni della scuola di disegno industriale a Bergamo. . .	»	1
13	Sua . . .	»	1
14	Luciani . .	»	1
15	Vecchi . .	»	1
	Totali	6	10

INDICE

ERRATA-CORRIGE

Pag. 24, *verso* 6 *da basso*	— poco dopo il 1833
	si legga: nel 1838
» » » 5 »	77 con più
	si legga: 76 con più
» » » 4 »	10,316 scuole
	si legga: 10,316 scuole pubbliche comunali
» » » 2 *e* 3 »	andavano a scuola
	si legga: andavano nelle scuole pubbliche e private.

DELLO STESSO AUTORE

SAGGI

DI STORIA, DI CRITICA E DI POLITICA

PER

P. VILLARI

Prezzo L. 4

FIRENZE, Tipografia Cavour, Via Cavour, 56.